

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“O LER POR PRAZER”: A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMA
DE ENTENDIMENTO DA LEITURA NOS ANOS 80

FERNANDA TORRESAN MARCELINO
Orientadora: LILIAN LOPES MARTIN DA SILVA

2003

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título “O Ler por Prazer”: A construção de uma forma de entendimento da leitura
nos anos 80**

Autor: Fernanda Torresan Marcelino
Orientadora: Lílian Lopes Martin Da Silva

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por
Fernanda Torresan Marcelino e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29/08/2003

Assinatura: _____

Lílian Lopes Martin da Silva (Orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Lúcia Nogueira Horta

Maria Inês Ghilardi-Lucena

Norma Sandra de Almeida Ferreira

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

<p>Marcelino, Fernanda Torresan.</p> <p>M331L O ler por prazer : a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80 / Fernanda Torresan Marcelino. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.</p> <p>Orientador : Lílian Lopes Martin da Silva. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Leitura. 2. Prazer. 3. Interesse na leitura. 4. Livros e leitura. I. Silva, Lílian Lopes Martin da. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>03-130-BFE</p>
--

“Em memória de:

Meu pai, Décio, pelo seu forte amor paterno e por ter me ensinado que a nossa profissão deve estar alicerçada no que nos dá prazer.

Meu avô, “o vô Godoy”, que me deixou como herança o amor pelos livros.

Minha avó, Victória, por ter me embalado a cada noite com histórias encantadoras.”

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu forças físicas e emocionais para realizar este sonho de voltar a estudar, mesmo no meio de tantos problemas e carga de trabalho.

À minha mãe, Antonieta, que me ensinou a ser forte e a não desistir facilmente.

Ao meu marido, Davi, a meus filhos, Jonatas e Daniel, que sempre me ajudam e me cobrem de carinho.

Às minhas irmãs Denise, Bernadete e Renata, que sempre me ouvem com atenção e paciência.

À Profa. Dra. Lílian Lopes Martins da Silva, que me recebeu, quando eu estava sem orientação, em razão da aposentadoria do Prof. Dr. Ezequiel Teodoro da Silva e que foi sempre paciente, cuidadosa, compreensiva nos momentos que passei por uma série de entreveros. Gostaria de expressar que a Profa Lílian é acima de tudo uma orientadora especial, que se entrega ao trabalho junto com seus orientandos: ajuda a criar, a estabelecer relações, a sintetizar, a analisar. Ela conseguiu tirar idéias e concretizá-las, quando, para mim, tudo estava obscuro. Obrigado por seu zelo e rigor acadêmico.

Ao Prof. Dr. Ezequiel, pelo acolhimento no início do projeto, incentivando a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes Junior pelo fornecimento de informações valiosas a respeito de Barthes.

À Profa. Dra. Ana Lúcia Nogueira Horta, Profa. Dra. Maria Inês Ghilardi-Lucena e Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira pelas valiosas sugestões durante o exame de qualificação e participação na banca de dissertação.

A todos os colegas do Colégio Progresso, pelos momentos de “torcida”, de descontração e de amizade. Vocês fazem com que o cotidiano seja agradável.

Aos amigos Rosa, André e Janine, pelo companheirismo e incentivo.

À Cidinha (da Biblioteca) e Graça, pelo interesse e disposição em ajudar.

Ao Ronaldo, Rosa, André, Claudete, Graça, Cidinha, Carolina e Caio, pelas entrevistas concedidas.

À Sra. Ruth Hayashi Yamamoto pelas orações e constante interesse.

Todos vocês são vozes que ecoam nesta pesquisa.

*Há, sem dúvida, muitos tipos de vozes
no mundo, nenhum deles, contudo, sem
sentido.*

Apóstolo Paulo (I COR. 14:10)

SUMÁRIO

Resumo.....	xi
Abstract.....	xiii
1. O lugar das indagações: a título de memorial	01
2. Esta Pesquisa.....	19
3. A meio do caminho: com a palavra pais, alunos e professores.....	29
4. A voz de Barthes ecoa na escola do Brasil.....	45
4.1. Barthes e o prazer do texto.....	47
4.2. Barthes, um homem e seu tempo.....	49
4.3. Uma voz e um vasto público: uma palavra autorizada.....	51
4.4. As condições de produção do discurso barthesiano no Brasil.....	59
5. A revista “Leitura: Teoria e Prática”: o hábito e o prazer do texto na primeira metade dos anos 80.....	63
5.1. Uma nova revista e a luta contra a crise da leitura.....	65
5.2. A formação do “hábito de ler” e o “gosto pela leitura”	71
5.3. A não-obrigatoriedade da leitura na escola	77
5.4. A defesa da “paixão” pelos livros	80
5.5. A discussão do livro didático	83
5.6. A força da idéia da leitura prazerosa.....	84
6. A revista “Leitura: Teoria e Prática”: o prazer do texto na segunda metade dos anos 80.....	89
6.1. O texto de fruição como agente de formação de leitores.....	91
6.2. A necessidade da leitura de prazer na escola e na biblioteca.....	97
6.3. O prazer retoma Barthes: a polêmica intensificada	101

6.4. O prazer de ler nas mãos do professor	108
6.5. O discurso do prazer apropriado.....	111
7. Nas dissertações de mestrado e teses de doutorado dos anos 80: hábito de leitura ou prazer de ler?.....	117
7.1. O hábito e o interesse pela leitura.....	120
7.2. O aumento dos trabalhos sobre leitura e o prazer de ler a partir de 1986.....	123
8. A Ciranda de Livros: o prazer que gera o hábito.....	129
8.1. A FNLIJ e as campanhas de promoção de leitura	131
8.2. A Ciranda de Livros	139
9. Uma palavra e mais outra, uma palavra sobre/sob outra: à guisa de conclusão.....	151
Referências Bibliográficas.....	161
Anexos.....	165

RESUMO

“Como se formou entre pais, alunos e educadores a idéia (hoje amplamente aceita) de que a leitura de literatura deve ser uma experiência não imposta e obrigatoriamente de prazer dentro do contexto escolar?”

Tendo como pressuposto as idéias de Bakhtin de que a força de um discurso está em seu jogo polifônico, na multiplicidade de vozes que o formam e de que cada época e cada grupo social tem um repertório discursivo, esta dissertação propôs-se buscar o processo de construção dessa forma de entendimento da leitura, empreendendo a investigação em discursos produzidos para e por professores na década de 80 do século XX.

Selecionaram-se, do amplo campo discursivo dessa área, quinze exemplares da revista “Leitura: Teoria e Prática”, publicada pela ALB: Associação de Leitura do Brasil (n.º zero ao 14); uma campanha de promoção de leitura, “A Ciranda de Livros” criada no início da década pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); resumos de dissertações e teses sobre leitura defendidos em 1980 e constantes do Catálogo presente no livro *A Pesquisa em Leitura no Brasil (1980-1995)* de Norma Sandra de Almeida Ferreira, além de tomar como ponto central as idéias de Roland Barthes sobre o prazer de ler, publicadas no livro *O Prazer do Texto*.

ABSTRACT

“How has the idea of literature reading (today amply accepted) been formed among parents, pupils and educators as a non imposed and mandatory experience in school?”

Based on Bakhtin’s ideas that the strength of the speech is its polyphonic way, in the multiplicity of voices that make it, and each age and social group has a discursive repertory, this dissertation proposed to search the construction process of this reading understanding form, undertaking the research in speeches produced for and by teachers in the decade of 80’.

Among the ample discursive field of this area some materials were chosen to be analised: fifteen samples of the magazine “Leitura: Teoria e Prática”, published by ALB — Associação de Leitura do Brasil (Brazilian Reading Association) (numbers zero to 14), one Book Promotion Project, “A Ciranda de Livros” (Books as A Game) created in the beginning of the decade by Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (National Infantile and Juvenile Book Foundation) dissertations and thesis abstracts about readings defended in 80’s and reported in the Catalogue present in the book *A Pesquisa em Leitura no Brasil* (1980-1995) by Norma Sandra de Almeida Ferreira, taking as the central point the Roland Barthes’s ideas about the reading pleasure, published in the book *O Prazer do Texto*.

CAPÍTULO 1

O lugar das indagações: a título de memorial

Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

Walter Benjamin

Sou professora há mais de vinte anos, formada em 1981 — na primeira turma ingressante do curso de Letras da Unicamp. Durante todos esses anos lecionei em escolas com propostas pedagógicas diversificadas: desde escolas públicas estaduais de periferia e centrais, em Campinas e São Paulo, bem como em escolas particulares. Fui professora efetiva da rede pública estadual e, por um período, lecionava na rede particular e estadual ao mesmo tempo. Atualmente, exerço minha atividade profissional apenas na rede particular de ensino.

Minhas maiores preocupações no início de minha vida profissional não se reduziram, apenas, ao tipo de proposta pedagógica das escolas em que trabalhei, nem mesmo à clientela por elas atendida. Antes, essas estavam focalizadas na questão da importância da leitura dos textos literários e no modo como a leitura da literatura poderia ser feita por jovens e adolescentes, de modo que exercesse sobre eles uma atração por esse tipo de texto. Desejava formar leitores competentes, apaixonados por livros, especialmente os de ficção. Nessa época, esse era o meu leitor ideal: não aquele que lesse com entonação, ou se preocupasse com a análise refinada de textos. Antes, o jovem que visse a leitura da literatura não apenas como trabalho escolar, mas como uma necessidade cotidiana, afinal era preciso ler. Um leitor que buscasse nos textos significações, que produzisse interpretações diversas, de acordo com a sua sensibilidade — aqui residia a competência desejada nesse ato de leitura. Queria que meus alunos pudessem adquirir familiaridade com esse tipo de texto, de modo a não vê-lo à distância, sem compreendê-lo. Sentia a necessidade de que eles soubessem apreciar o “belo”, segundo o *meu* ponto de vista. Esse “meu” ponto de vista havia sido construído em minha vida de leitora, desde criança, com a influência da família, com a biblioteca de clássicos de meu avô, as orientações recebidas dos professores do ensino fundamental e médio, acrescida à minha escolha profissional e à formação que eu havia recebido na Universidade. A minha intenção era propor um programa de leitura que significasse um caminho de formação para todos, e que fosse espelhado no meu próprio caminho.

Essas preocupações se tornaram insignificantes diante da realidade com que me deparei ao trabalhar em escolas de periferia. Eu já havia participado de

um congresso de educação, quando assumi as aulas em uma escola de favela. As discussões desse congresso e a dura realidade dessas escolas fizeram-me encarar a leitura como uma forma de levar os alunos a compreenderem melhor a sociedade em que vivemos, como forma de alertá-los para visões novas, não passivas, contra a exploração sofrida pelas classes desprivilegiadas. A partir desse momento, a leitura, para mim, não somente poderia levar os alunos para o lugar do sonho, mas também poderia trazer o sonho para a realidade possível.

Essa relação entre leitura e conscientização política estava ganhando corpo na sociedade brasileira daquela época. Muitos dos meus professores de literatura e lingüística do IEL (Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp), no final dos anos 70, estavam voltando de um período de exílio voluntário (ou não). Figuras como Roberto Schwarz e Fábio Lucas estavam presentes com grande força em encontros dentro das Universidades e fora delas. Na área de Educação, a grande figura que retornava, então, era Paulo Freire com a “pedagogia do oprimido” ou “educação libertadora”, termos que ecoavam nas discussões a respeito da melhoria do ensino. Com as idéias desses intelectuais, esperávamos grandes reviravoltas no campo da educação, em especial no sistema de educação pública do país.

Em 1982, o lançamento do livro **A importância do ato de ler**, que trazia uma palestra proferida por Paulo Freire sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos (XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em João Pessoa, em janeiro de 1982) e um trabalho apresentado na abertura do III Congresso de Leitura do Brasil (COLE), realizado em Campinas, em novembro de 1981, exemplificam como, naquele momento, ganham novas forças as discussões sobre o ato educacional e suas relações com os atos políticos. A leitura, como diz Antonio Joaquim Severino no prefácio ao livro de Freire, é um ato político. Em suas palavras:

(...).a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político.

(SEVERINO, 1984, p.8)

Eu não tinha dúvida: o aluno precisava ler para estar mais consciente de sua realidade. E eu sabia, também, que existia uma vida de leitura, e que essa deveria ser iniciada na escola e eu, como professora responsável pelo ensino da língua, tinha o dever de introduzir meus alunos nesse mundo. É muito difícil falar do que vivi nessa época com o devido distanciamento. Hoje expressões como “leitura do mundo” e “leitura da palavra”, ou, “do mundo da leitura para a leitura do mundo”, já se tornaram quase jargões no vocabulário dos professores de língua portuguesa. Muitos são os livros que falam sobre o assunto, mas, no período a que me refiro, esses termos eram uma grande novidade.

Em 1985, após ter trabalhado alguns anos como professora contratada da rede estadual de ensino em Campinas, eu me tornei professora efetiva da rede estadual e assumi o cargo em uma escola de primeiro grau, como era denominado o ensino fundamental na época, em uma escola que atendia a população que residia na favela Paraisópolis, em São Paulo. Eu lecionava no curso noturno. Não havia biblioteca. Tentei levar alguns livros de casa, a fim de iniciar um programa de leitura, mas os livros sumiam. Tentava conseguir alguns exemplares nas editoras, mas era um pouco difícil, pois a divulgação de livros junto às escolas ainda era feita de uma forma bastante tímida naquela época.

Minha aposta naquele momento era que, conhecendo “certos” e “bons” autores e obras da literatura brasileira e alguns clássicos da literatura infanto-juvenil universal, os alunos estariam adquirindo uma visão crítica do mundo em que viviam e compreenderiam melhor o lugar que lhes reservava uma sociedade com distribuição de renda desigual, na qual os que detinham a cultura também detinham o poder econômico.

Mas meus alunos não sabiam ler como eu imaginava que crianças/adolescentes de quintas séries deveriam ler. Antes de lecionar em São Paulo, havia trabalhado em escolas públicas estaduais centrais de Campinas, principalmente no segundo grau e magistério e, claro, não havia me encontrado frente a essa dificuldade. Já em São Paulo, segundo meu ponto de vista, na época, os alunos mal sabiam escrever e sequer decodificar textos. Essa situação me apavorou. Eu nunca tinha sido professora alfabetizadora, e sentia que precisava de noções na área.

A “Escola da Vila”¹ ficava perto de minha casa, então me inscrevi em um curso de Alfabetização que traria como novidade, para mim, Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Embora os trabalhos dessas duas psicólogas tratassem da aquisição da escrita pela criança, comecei a refletir a respeito de como melhorar a inserção de meus alunos em uma sociedade de escrita, partindo do pressuposto de que eles moravam em uma metrópole, cheia de oportunidades de leitura. Se os alunos pesquisados por Ferreiro e Teberosky eram crianças urbanas e aprendiam a escrever formulando hipóteses, os meus alunos também poderiam melhorar o desempenho escolar a partir de uma intensificação dos contatos com essas situações de leitura.

Partindo de tais idéias comecei a trabalhar com “pequenos” textos em sala de aula e a levar os alunos a bibliotecas, espaços culturais, com visitas guiadas. O Centro Cultural São Paulo, na estação Vergueiro do Metrô, tornou-se um dos meus lugares favoritos. Ali, além da Biblioteca, havia exposição de artes, teatro, biblioteca em braile e restauração de livros. Fazíamos uma visita, não apenas na parte dos livros, mas também nas exposições de artes plásticas e depois sentávamos para conversar. Os que participavam das atividades, compartilhavam na volta, narrando para a classe o que tinham visto e ouvido. Essa atividade oral acabava se desdobrando em pequenos textos, que eram lidos não apenas por mim, mas também pelos colegas de classe, para verificar que o vivido havia acontecido como o narrado e o conhecimento de mundo se ampliava — “da leitura do mundo para a leitura da palavra”. Os alunos já estavam conseguindo ler com mais desenvoltura as crônicas que eu trazia para a escola. Livros da Coleção “Para Gostar de Ler”, da editora Ática, tornavam-se um grande deleite em sala de aula. Conseguia nas editoras, com preços mais baixos, os clássicos da literatura universal, adaptados para jovens, tais como Robinson Crusóé, Robin Hood, e algumas coleções de autores nacionais e livros indicados para jovens lançados pela editora Brasiliense — Coleção “Jovens do Mundo Todo” — tais como O Menino de Palmares, de Isa Silveira Leal, que estava sendo distribuído pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo (Fundação

¹ Essa era uma escola particular, de ensino fundamental, que ficava no bairro Butantã, em uma chácara, próximo a USP. Ela oferecia cursos de pequena duração a pais e profissionais da educação no período noturno.

para o livro Escolar, Implantação, Instalação e Ampliação de Bibliotecas Escolares), mas que não havia ainda chegado em minha escola.

Além desse trabalho, levava os jornais de casa e, divididos em grupos, os alunos liam diversas notícias e escolhiam as que lhes interessavam e montavam um jornal falado.

Relembrei essa época a partir de meu relacionamento com os alunos e as atividades desenvolvidas em sala de aula, desejando mostrar como a leitura da literatura ocupou desde o início um lugar importante em meu trabalho como professora. Quero, entretanto, retomar esse período sob um outro ângulo: o dos docentes. Estávamos no governo de André Franco Montoro, depois do governo de Paulo Maluf, marcado por inúmeras greves dos professores em função das imensas perdas salariais que se acumularam durante seu governo e um quadro de descaso com a educação no Estado. Montoro iniciou o governo em 1982, com metas definidas para o sistema educacional, não apenas no sentido de promover a construção de novos edifícios escolares, a fim de atender aos bairros que não tinham salas suficientes para a população, mas dando início a uma série de novos programas pedagógicos. O primeiro deles foi a implantação do ciclo básico, e, juntamente com ele, cursos de capacitação profissional, ou cursos de reciclagem profissional, como eram chamados então. Esses cursos, oferecidos pelas Universidades Estaduais, como USP, UNICAMP e UNESP, eram remunerados e os professores eram incentivados a participar.

As discussões das novas propostas que aconteciam nas delegacias de ensino, ou, quando existia um grande número de participantes, nos anfiteatros de escolas públicas, também eram remuneradas, ou trocadas por horas-aula. O professor se via incentivado a participar, chamado a conhecer e debater quais os rumos que a educação no Estado poderia tomar.

Particpei de muitas dessas discussões. A proposta da implantação do ciclo básico sofria muita resistência por parte das professoras que já trabalhavam há algum tempo nas escolas, pois viam essa nova organização como forma de aprovação em massa dos alunos e não como meio de ampliação do número de alunos na escola e de uma nova forma de avaliação. As discussões nos grupos grandes, dos quais todos os professores deveriam participar, por ocasião do planejamento e dias especiais que as delegacias de ensino reservavam para

isso, eram extremamente acaloradas. Um grupo de professores era resistente a mudanças, descrente de que a alteração das práticas pudesse promover resultados significativos. Outro grupo, confiante e desejando que novos encontros pudessem acontecer e, conseqüentemente, alterações mais amplas no sistema educacional.

A informação que recebíamos era a de que, no segundo ano de implantação do ciclo básico, a aprovação havia subido para dez por cento em relação ao primeiro ano de sua implantação (1984). As notícias eram animadoras e, como estava prevista a reorganização gradativa de toda a escola pública, só podíamos ter esperança. Essa esperança surgia não apenas em relação aos programas que estavam sendo implantados, mas em face do período político que estávamos vivendo no Brasil, com o fim da ditadura militar, e, em São Paulo, com o fim do governo Paulo Maluf. Aos professores estava sendo oferecida a oportunidade de participar da elaboração do que se chamava, nesse período, de educação democrática. O que vimos no governo posterior, o de Orestes Quércia (1987—1990) foi a não continuidade nos programas oferecidos e, acrescida a isso, a gradativa retirada dos incentivos para a participação dos cursos de aperfeiçoamento, tais como pagamento de horas-atividade e remuneração para participação dos encontros, até o momento que os cursos não foram mais oferecidos aos professores.

As discussões que ocorreram em torno do ciclo básico foram o ponto de partida para as discussões da proposta de língua portuguesa que salientava questões a respeito das práticas utilizadas para a aquisição da leitura e da escrita, do desenvolvimento da expressão oral e de outras expressões, da ampliação da visão de mundo pela aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais das diferentes áreas do currículo.

A proposta de Língua Portuguesa incluía os subsídios para a reflexão curricular, que levantavam aspectos a respeito do que é linguagem, do que é texto, das formas de discriminação social na atividade lingüística; aspectos relacionados ao ato do ensino da Língua, tais como o respeito à linguagem da criança e o ensino da norma padrão, a eliminação dos preconceitos e das

discriminações, a criatividade e o ensino de Gramática.² As escolas recebiam, entre 1984-1987, através da Secretaria de Estado da Educação, em versões preliminares, todas as propostas curriculares para o ensino de cada uma das diferentes disciplinas que compunham o currículo escolar. O próprio texto enfatiza o seu papel de simples *condutor* à reflexão:

Por tudo isso, a resposta a essas questões não pode ser doada ao professor, mas deve ser buscada por aqueles que participam efetivamente do processo ensino-aprendizagem na escola. Por isso, A PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA NÃO DEVE SER LIDA COMO UMA SOLUÇÃO, UM RECEITUÁRIO OU UM ROL DE CONTEÚDOS A SER SEGUIDO; ELA PRETENDE, ANTES DE TUDO, SER UM ESTÍMULO Á REFLEXÃO, VISANDO A UMA MUDANÇA DE PONTO DE VISTA E DE ATITUDES EM RELAÇÃO À LINGUAGEM E À LÍNGUA E A UMA CONSCIÊNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, PARA QUE SEJA CAPAZ DE ADEQUAR SUAS AÇÕES A ESSE PAPEL. (grifos do autor)

(SÃO PAULO, 1986, p. 3)

Ao falar dos textos dos alunos, a proposta fazia uma reflexão sobre o que o professor lia e sobre as vivências dos estudantes. À medida que deveríamos aceitar determinados comportamentos lingüísticos e deles partirmos para a reflexão, também deveríamos repensar os valores dados à literatura lida na escola e como esse tipo de texto chegava até às crianças/jovens. A ênfase, naquele momento, era posta sobre a reflexão nos trabalhos com produção e leitura de textos:

Por isso, atribuir sentidos a textos é (também) construir outros textos e produzir conhecimentos, entendendo conhecimento como trabalho e não como mero consumo de informações adquiridas nos livros e nas aulas. E isso vale para o texto escrito em que mais se coloca a questão de estabelecer a intenção do autor e a interpretação que ele quer autorizar. No texto literário, por exemplo, o trabalho do autor “é o trabalho para transformar uma experiência jamais pensada, jamais dita, jamais feita em algo que se torna pensável, dirigível, factível”. Quando bem sucedido, o trabalho do artista “abala o já instituído” e se torna mediador entre autor e leitores, um instrumento eficaz de conhecimento, não somente pelo quadro que compõe mas pelos processos de recomposição e reconstrução, de reflexão ativa e crítica, que leva a realizar a cada leitura. É nessa ação recíproca e interação que o conhecimento é possível como

² SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa; 1º grau. 2ªed preliminar, São Paulo, 1986

algo construído pelos sujeitos e não como um conjunto de conteúdos estáveis doados pelo autor (ou pelo professor como intérprete privilegiado) a seus alunos.

(SÃO PAULO, 1986, p.4)

Através da leitura e análise, o aluno produziria textos de melhor qualidade que revelassem o seu interesse pessoal e abrissem o espaço para novas discussões, leituras e, posteriormente, novas propostas de textos:

Como já observamos, o professor deve estender esses modos exemplificados de operar sobre o texto com imaginação e com permanente atenção para o interesse e as reações dos alunos.

(SÃO PAULO, 1986, p.13)

Em 1988, chega às escolas a 3ª edição da Proposta, em versão ampliada, que contempla, além dos aspectos já comentados, também os referentes à leitura e interpretação de textos. Essa não se restringe mais à mera decodificação, mas destaca as condições de produção dos textos, imagem que o autor faz do leitor, os pressupostos necessários à leitura, preconceitos revelados nas entrelinhas etc. A Proposta, na verdade, está trazendo ao meio escolar os novos pressupostos das ciências da linguagem, especialmente relacionados à análise do discurso. O trabalho com leitura em sala de aula aponta para a diversidade de textos, além da presença da literatura. Essa está relacionada à diversidade de interpretações, à atribuição pessoal de sentidos, à reflexão através de discussões em sala de aula. Outro fator importante é destacado: a leitura da literatura como fruição, como prazer estético. Aponta a versão de 1988:

Bom, podemos ler um texto, sobretudo literário, como quem se serve dele para um momento de fruição e de prazer estético. Nesse caso, provavelmente não será interessante analisá-lo ou tentar descrever as fontes textuais do encantamento desse processo lúdico singular. Mas há inúmeros textos práticos, descritivos, argumentativos, em que, dentre as inúmeras leituras possíveis em novas circunstâncias, deve ser relevante identificar a leitura prevista e desejada pelo autor.

(SÃO PAULO, 1988, p.41)

Em 1989, por questões familiares, pedi remoção para Campinas e trabalhei em diferentes escolas da região. Comecei a perceber algumas mudanças em relação aos procedimentos metodológicos para a área de Língua Portuguesa, especialmente no que dizia respeito ao trabalho com a literatura. Eu continuava indicando, quando possível, um único livro de literatura comum a toda a classe. Parecia não ser assim com os demais.

Os professores participavam dos Congressos de Leitura, patrocinados pela Associação de Leitura do Brasil a cada dois anos. Comecei a receber informações desses eventos através deles. Todos eles, quer seguissem uma linha mais tradicional ou não, gostavam dessa atividade. As discussões sobre o gosto/prazer de ler já estavam presentes nesses encontros.³

Na sala de aula, por parte dos alunos, começava-se também a ouvir com uma certa frequência a expressão “gosto” para a leitura, acompanhada, por vezes, de uma certa resistência em relação à leitura de literatura. Alguns alunos discutiam comigo, diziam que ler era muito chato, que não gostavam de ler. Ainda assim, a maioria deles lia os livros e conversávamos sobre eles em sala de aula. A leitura de textos de jornais e revistas não encontrava tanta resistência e as atividades com essas publicações eram realizadas até com certo “prazer”. Eu já ouvia com maior frequência a frase “não li porque não gostei” ou “não leio porque não gosto” ou “a professora tem que escolher um livro que a gente goste”. Essas atitudes começaram a me incomodar, pois não conseguia mais a adesão da classe para a elaboração de atividades com os livros que selecionava. Eu tinha uma visão bastante particular a respeito da necessidade de indicar “bons” livros. Para mim, os alunos teriam a oportunidade de ler um livro, às vezes com mais esforço do que se escolhessem um exemplar sem a interferência do professor, mas que poderiam discutir com a ajuda de um leitor mais maduro (eu, claro). A escola, segundo o meu ponto de vista, também tinha a obrigação de apresentar alguns bons autores para os alunos como forma de levá-los a formar um gosto

³ Os COLEs eram um lugar especial para essas discussões. Mas não apenas eles. Nessa época, a equipe do Prof. João Wanderley Geraldi (Unicamp) já havia realizado na cidade, junto à rede municipal (1983) e estadual (1984-1985), vários encontros de formação, com base em *O texto na sala de aula* (1984), considerado por Silveira (1991) o breviário do professor de Língua Portuguesa atualizado, naquele ano.

pessoal, a formar sua história de leitura. Segundo Ítalo Calvino, em **Por que ler os clássicos**:

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente. A definição que dela podemos dar então será:

3. Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.

(CALVINO, 1993, p.10)

Eu acreditava nessa força que um livro pode ter em relação à formação cultural dos alunos, uma relação paradoxal na qual mesmo que eles o esquecessem, algo ficaria marcado na memória.

Em 1993, assumi algumas classes em uma escola particular em Valinhos. As classes eram pequenas, com, no máximo, vinte alunos por sala e tinham biblioteca de classe, formada pelos alunos no início do ano. Poderia pensar que estava em uma escola ideal, se a comparasse com a realidade que enfrentei em outras escolas, mas não foi dessa forma que me senti nesse lugar. Eu tinha mais aulas de português que nas outras escolas, seis por semana. Uma aula semanal era dedicada à leitura em sala, e outra à troca de livros e relatos de leitura. A escola ficava em uma chácara e saíamos para ler debaixo das árvores. Mas os alunos não pareciam gostar de ler. Escolhiam os livros pelo número de páginas, geralmente livros infantis, os quais continham muitas ilustrações e pouco texto escrito. Eu tentava intervir nas escolhas, pois acreditava que alunos de quinta, sexta e até sétima séries poderiam se envolver com textos mais longos e densos, mas a coordenação da escola me impedia, já que, segundo a proposta, eu não deveria interferir na escolha dos alunos. Nas rodas de discussão das leituras

realizadas, eles se limitavam a dizer “gostei” e “não gostei”. Eu tentava criar uma discussão, mas essa era denominada de “chata”.

Ainda permanecia firme na idéia de que a escola era um lugar que poderia não apenas garantir muitos e diferentes livros para os alunos de modo a incentivar a prática ou hábito de leitura, mas formar um certo gosto, sem se eximir do dever de apresentar certos e determinados autores e obras. A leitura de todo e qualquer texto viria como consequência. Aqui, mais uma vez, eu me identificava muito com as opiniões de Ítalo Calvino a respeito dos livros clássicos:

Naturalmente isso ocorre quando um clássico “funciona” como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois da escola.

(CALVINO, 1993, p.12)

Pensando dessa forma, perguntava-me como poderia dar ao aluno os instrumentos para que, um dia, fora da escola, ele pudesse fazer as suas opções. A opção na mão do aluno e a desconsideração do professor como alguém que indica/escolhe os livros de leitura me causavam grande angústia. Essa era a tônica do trabalho naquela escola. Mas não apenas lá.

Quando participava de congressos, como os COLE’s, ou assistia a palestras na Unicamp, os meus conflitos aumentavam ainda mais. Nesses encontros muitas vezes eram questionados os conceitos de “bom” livro e “bom” escritor e até mesmo o conceito de clássico. Será que eu não estava, de fato, cerceando uma importante liberdade dos alunos em nome de idéias que agora passavam a ser tão relativizadas?

O fragmento do texto de Regina Zilberman (1991), ilustra bem os conflitos que cercavam o ensino de literatura na escola naquele momento:

Em vista disso, impõe-se uma primeira investigação, com o fito de questionar os objetivos que motivam a presença do texto na sala de aula. Esses podem, de um lado, endossar o modo como o sistema escolar admitiu a introdução da literatura no currículo, delegando-lhe a tarefa de representar uma tradição e um patrimônio cultural, cujo valor e importância estão previamente avalizados por instituições confiáveis e socialmente reconhecidas, o que os torna inatacáveis. (...) De outro os objetivos podem levar em conta os interesses do aluno, para quem talvez a tipologia de textos e a afirmação antecipada de valores podem parecer arbitrárias, se não provierem de uma formação dele ou se relacionarem à sua experiência de leitura.

(ZILBERMAN, 1991, p.118)

Até 1994, trabalhava na escola pública e na particular. Após dois anos de afastamento da rede pública, em 1996, requeri a exoneração de meu cargo como professora da Secretaria Estadual de Educação e continuei exercendo minha função como professora na escola particular, em Campinas, onde permaneço até hoje.

Nessa escola particular, na qual ingressei em 1995, as atividades de leitura realizadas eram completamente diferentes das que eu desenvolvera com os alunos de Valinhos. Segundo informações recebidas ao ingressar, as atividades de leitura feitas com os livros da biblioteca de classe não haviam sido satisfatórias e, portanto, tinham sido eliminadas do trabalho pedagógico, pois os alunos liam pouco e os livros escolhidos por eles eram muito simples para a faixa etária de cada série. A escola optou, então, pelo retorno à leitura de um livro de literatura comum a toda a classe, indicado pelo professor. Geralmente o tema desse livro estava fortemente vinculado ao conteúdo de outras disciplinas — essa atividade era denominada “Unidade de trabalho”. Essa unidade, na verdade, era um trabalho interdisciplinar, em que cada professor contribuía com o seu conteúdo, formando um núcleo comum de discussão e aprendizagem. Eu, particularmente, me senti bastante à vontade com esse tipo de atividade, pois a Literatura não estava a serviço da ciência, ou como suporte para temas desenvolvidos em História, Geografia e Ciências. A literatura tinha o papel de fornecer uma visão diferenciada, artística, de um mesmo assunto que era tratado nas outras disciplinas. O trabalho, portanto, estava, ao mesmo tempo vinculado a um grupo, mas eu tinha a liberdade de desenvolver as atividades que quisesse

com esse livro na minha disciplina. Os alunos percebiam o elo de ligação existente e, às vezes, havia, como encerramento dessa “unidade de trabalho” uma única atividade/avaliação a ser realizada por eles. Foi esse o quadro que encontrei, e a proposta que recebi, naquele momento, seria a de ampliar o projeto de leitura — os alunos deveriam ler, ainda, livros de literatura comuns a toda a classe, mas que não estivessem apenas vinculados às Unidades. Além disso, essa leitura deveria ser, de alguma forma, avaliada, a fim de assegurar que todos os alunos fossem obrigados a ler os títulos propostos.

Fomos, eu e as demais professoras da área, ampliando o projeto de leitura: em princípio, os alunos passaram a ler um livro por bimestre e, depois, um livro por mês. O vínculo com as demais disciplinas não foi perdido inteiramente. Procurávamos encontrar livros cujos temas estivessem relacionados com os conteúdos de História, Geografia e Ciências, quando possível, sem perder um outro fio condutor que havíamos elegido: romances de aventura para as quintas séries, literatura de suspense para a sexta série, teatro e histórias de amor para as sétimas e literatura brasileira (especialmente contos) para a oitava série. Devo acrescentar que todos os livros deveriam se encaixar em um padrão por nós estabelecido: livros clássicos ou de literatura que nós julgássemos de qualidade, sempre com texto integral, ou adaptados por autores de renome da literatura nacional. Era a professora da série quem indicava qual seria a leitura mensal, os alunos não tinham qualquer opção de escolha.

O problema em sala de aula começava quando se falava o nome do livro que os alunos deveriam ler naquele mês. Geralmente, as quintas e sextas séries não reclamavam da leitura, mas as sétimas e oitavas séries primavam pelo deboche. Alguns já diziam que não iam comprar o livro indicado e reclamavam muito do tipo de texto: tamanho do livro, gênero, linguagem, tema etc. Mesmo assim, a maioria dos alunos “se virava” para ler, pois eles sabiam que iriam ser avaliados. Entretanto poucos gostavam dessa atividade. A avaliação (um resumo, prova, fichamento, resenha) era realizada após a discussão em classe. Geralmente só se manifestavam aqueles que já se apresentavam como pessoas que gostavam de ler. Os outros diziam que não liam (completamente) os livros — mas se descobria que acabavam lendo uma parte ou só deixavam de ler o final.

Argumentavam que liam apenas o resumo ou comentário que conseguiam na internet e que a discussão ajudava-os a compreender os livros.

Percebi, também, com o tempo, que alguns mesmo tendo lido os livros, diziam que não liam, pois parecia uma vergonha ter lido e gostado de um livro que havia sido indicado pela professora. Estavam sempre prontos a dizer que **eles** deveriam escolher os livros a serem lidos na escola e traziam sugestões, que se reduziam aos mais vendidos nas livrarias e mais comentados na mídia. Outros alegavam que não gostavam de ler e que iriam continuar a ler apenas os resumos. Eu não encontrava resistência em nenhuma outra atividade que realizava como professora de Português, nem mesmo em relação ao estudo de Gramática ou atividades de produção de textos, atividades essas normalmente execradas pelos alunos. Então, por que tanta resistência no momento de ler um livro?

Comecei a observar que o discurso da “leitura prazerosa” na escola já estava fortemente presente nas falas tanto de adolescentes quanto de professores e ainda dos pais. Esses questionavam indicações feitas, repetindo argumentos dos filhos quanto à chatice de alguns livros, ao seu deslocamento em relação à época atual.

Até certo momento de minha vida como professora de português, embora tivesse lidado com escolas sem livros, alunos que não queriam ler, que afirmavam não gostar de ler, alunos com dificuldades, alunos que não liam etc, não havia me encontrado ainda com o questionamento direto daquilo que eu, desde o ingresso na vida profissional, entendia ser um direito e uma obrigação minha: o de propor/exigir leituras, indicando certos e “bons” livros.

Era verdade, entretanto, que de certo ponto em diante começara a me encontrar com a polêmica entre a “leitura de livre escolha” e a “leitura obrigatória”, polêmica essa atravessada pela idéia da necessária gratuidade e prazer de ler na escola. Também era verdade que, nessa última escola, a sistemática da indicação e imposição da leitura foi um dia substituída pela formação das bibliotecas de classe, com a possibilidade da livre escolha pelos alunos. Entretanto, um formato de trabalho que foi sendo substituído — em função de avaliações — pelo retorno à “leitura obrigatória”, de indicação do professor.

Nesse contexto, os alunos não mais resistiam apenas à leitura, antes resistiam à idéia de que esta fosse proposta pelo professor, reivindicando para a vida escolar autores e obras que lhes garantissem “prazer” na experiência. Foi esse o pano de fundo que acabou fornecendo as questões levantadas nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2

Esta pesquisa

*Vozes veladas, veludasas vozes,
Volúpias dos violões, vozes veladas,
Vagam nos velhos vórtices velozes
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.*

Cruz e Sousa

Esta pesquisa foi gerada a partir das indagações surgidas dos desafios do trabalho com a literatura no ambiente escolar, especialmente aqueles relativos à prática de leitura da comunidade escolar em que trabalhamos nos últimos oito anos. Mas também está articulada às polêmicas que se travaram entre nós, especialmente na década de 80, sobre a leitura da literatura, sua obrigatoriedade ou não. A escola sempre valorizou a leitura da literatura, entendendo-a dentre outras coisas como um hábito a ser adquirido e um gosto a ser formado e agindo nessa direção através de uma complexa regulação da prática que incluía o favorecimento do convívio dos alunos com autores e obras consagrados. Aos poucos, essa situação foi se modificando e este trabalho pergunta: Como se disseminou entre pais, alunos e professores a idéia de que na escola não se deve obrigar a ler a literatura, nem se pode reservar ao professor o direito (antes exclusivamente seu) de selecionar autores e obras? Como se construiu entre nós a idéia da leitura como atividade necessariamente prazerosa e gratuita na escola? A partir de que momento da nossa história cultural e escolar recente, por que razões e de que maneira a expressão **prazer de ler** ou ainda **ler por prazer** passou a ganhar força e procurar enraizamento na instituição escolar, a ponto de hoje sustentar-se como uma idéia já bastante estabilizada na cultura escolar?

São questões que não nos colocam na discussão sobre que livros e autores indicar, as dificuldades e formas de enfrentá-las, a leitura obrigatória ou não na sala de aula. Antes, nos levaram a querer considerar o processo pelo qual um conjunto de forças atuou na construção de um ponto de vista que busca fixar a leitura da literatura como uma atividade que deve ser necessariamente prazerosa/gratuita para o aluno, elegendo, do amplo conjunto dos discursos relativos à leitura de literatura, alguns suportes que, de forma diversificada, foram endereçados, nos últimos vinte anos, à escola e aos professores. A busca se volta para os caminhos percorridos pelas idéias de um autor, ou de um grupo de pessoas, até se tornarem opinião de uma comunidade.

O campo dos discursos sobre a leitura, o livro e a literatura em sua interface com a escola é vasto, incluindo, dentre outros, o do mercado editorial, dos documentos oficiais que postulam práticas e conteúdos para o ensino, do livro didático, etc.

Nos anos 80 esse campo alargou-se consideravelmente com a intensificação dos debates nessa área, o surgimento de entidades e instituições de apoio à leitura, a promoção de seminários e congressos, a publicação de periódicos especializados, o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, do mercado editorial do gênero infanto-juvenil.

No início dessa década, as discussões se fortalecem em torno da então nomeada “crise da leitura” e, segundo Moraes (1999, p. 43) esse discurso pode ser atribuído a diversos âmbitos:

a uma crise econômica brasileira que atinge o poder de compra (inclusive de livros) e também reduz, para alguns setores da sociedade, a possibilidade de tempo para a leitura, também pela falta de livros e bibliotecas; pelo fracasso na produção do hábito e do gosto de ler etc.

Com o aumento das pesquisas no campo da leitura, com o crescimento das publicações especializadas, podemos encontrar, no início da década de 80, um conjunto de textos que não apenas denunciam a situação da leitura no Brasil, vista por seus autores, como desfavorável, como também empreendem uma busca no sentido de lutar pela democratização do ensino e, principalmente, pelo direito de acesso aos livros e leitura por todos os brasileiros das mais diversas classes sociais. Falando a respeito dessa época e citando o editorial da revista *Leitura: Teoria e Prática*, Moraes (1999, p. 43) ainda acrescenta:

*Ao longo da década de 80, os debates sobre os diferentes aspectos da leitura ganham força com a realização da bienal (desde 1978) dos Congressos de Leitura — COLE e, posteriormente, com a criação da Associação de Leitura do Brasil — ALB (1981), que a partir de 1982, passa a publicar, semestralmente, a revista “Leitura: Teoria e Prática” que se propõe a ser “... **veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas de leitura em nosso país**” (Editorial da revista LTP, n.º 0, 1982, p.02)⁴*

Desse campo, esta pesquisa recorta um conjunto de quinze volumes da revista “**Leitura, Teoria e Prática**”, tentando realizar um levantamento pontual do período em que a idéia do prazer de ler na escola começa a ganhar força nas

⁴ Grifos da autora.

discussões sobre a leitura no Brasil, no interior desse periódico especializado. A análise inclui os quinze exemplares da década de 80, da revista número 0 até a de número 14. A escolha dessa revista recai sobre o fato de, desde seu primeiro número, esse periódico acolher de uma maneira bastante abrangente a discussão sobre a leitura no Brasil, além de ter mantido a sua periodicidade desde o seu lançamento. Podemos acrescentar a esses fatores a presença constante de artigos de intelectuais de todo o Brasil de textos resultantes de participações e discussões surgidas nos Congressos de Leitura, promovidos pela Associação de Leitura do Brasil, que se estabeleceu naquele início de década, aglutinando um grupo de professores universitários, liderados pelo professor da Faculdade de Educação da Unicamp, Ezequiel Theodoro da Silva e que se mantém ainda hoje como uma importante entidade nacional ligada às questões da leitura.

Também lança mão do catálogo da tese de doutorado de Norma Sandra de Almeida Ferreira — Pesquisa em Leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995⁵, com o objetivo de verificar quais as teses e dissertações de mestrado do mesmo período que tratavam da questão do prazer de ler e do hábito da leitura, e quais eram as vozes que ecoavam a favor de cada um desses discursos. Esse material nos auxilia em nossa tarefa na medida em que traz uma classificação dos documentos de forma clara e objetiva, pois apresenta um inventário da trajetória da pesquisa brasileira sobre leitura no período já mencionado. Os dados levantados até aqui nos ajudarão a compor um quadro da forma como a leitura de literatura era tratada na escola e no meio acadêmico nesse período.

Também recorreremos ao livro O prazer do texto⁶, de Roland Barthes, obra responsável por diversas discussões em torno do jogo que se estabelece entre leitor e texto e suas mais diferentes nuances. Em consequência dessas discussões, muitas das práticas escolares em torno da leitura de literatura foram postas em questão, juntamente com as idéias de “hábito da leitura” e “prazer de ler”. Esse livro surge como obra marcante, ponto gerador de discussões sobre a

⁵ FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Leitura no Brasil: catálogo analítico de dissertações de mestrado e teses de doutorado: 1980-1995, supervisão Lílian Lopes Martin e Silva, Campinas, S.P:FE/UNICAMP; Graf. Central, 1999.

⁶ BARTHES, Roland. O prazer do Texto. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1996.

leitura da literatura, inclusive em artigos publicados na Revista “Leitura: Teoria e Prática”, que tomamos como material de análise.

Uma das imagens da leitura que está completamente disseminada hoje é a que a associa ao prazer. Esta é uma imagem veiculada pela propaganda dos livros de ficção (por exemplo, nos catálogos das editoras), pelas campanhas de incentivo à leitura, também por um certo discurso acadêmico e pelo conjunto de textos publicados para a orientação da ação pedagógica na escola formal. Por isso, acrescentamos ao campo discursivo eleito para a pesquisa, o material de uma campanha de promoção de leitura surgida nos anos 80 e realizada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: a CIRANDA DE LIVROS (1982-1985). O material da campanha que conseguimos reunir inclui:

- 1- um impresso que se destina a esclarecer o que é a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
- 2- quatro volumes (vol 1,2,3,4) de um manual de orientação ao bibliotecário, apresentando cada uma das etapas nas quais se constituiu a campanha
- 3- um apoio de livros plástico que circulavam na campanha, constando, apenas, os nomes dos livros que ali ficavam expostos.
- 4- dois impressos: “Boletim — Ciranda de Livros”, ano 1, nº 1 e nº 2
- 5- um informativo a respeito do que seria o projeto “Ciranda de Livros”
- 6- um livreto: “Leitura Recomendada” (orientação técnica)
- 7- xérox de um livro “Ciranda de Livros — Memorial de um projeto pioneiro”
- 8- um livro, em inglês, sobre o projeto realizado.
- 9- um cartaz destinado a ser exposto nas bibliotecas públicas.

Uma genealogia dessa idéia (a do prazer de ler) nos levaria certamente a uma incursão pela história da leitura no mundo ocidental. Não é o caso neste trabalho, que pergunta somente pelo processo mais recente de sua edificação entre nós, num conjunto restrito de fontes ou documentos escritos. Processo que teve força suficiente para estabilizá-la não só entre os membros de uma comunidade profissional — os professores — como também entre os alunos e seus pais.

Não analisaremos cada um dos textos que compõem o nosso corpus individualmente e em sua íntegra, mas passando de um texto a outro, rastreando

ênfases, delimitando passagens a preocupação principal será evidenciar a consolidação de uma idéia dentro das manifestações discursivas apontadas anteriormente. Tendo como ponto de partida a multiplicidade das vozes que, por um determinado período ecoaram dentro e fora dos meios universitários, buscaremos mapear o crescente estabelecimento e fortalecimento de uma idéia: não mais a da *obrigatoriedade da leitura*, mas da *obrigatoriedade da leitura prazerosa* no meio escolar.

Não pretendemos ver os diferentes discursos de forma isolada, porque pensamos que eles se contrapõem, se justapõem, se concretizam e se enraízam através de uma multiplicidade de vozes. O diálogo com o material selecionado pauta-se nas idéias de Bakhtin (2002) de que a linguagem é um fato social e que sua existência está fundada nas necessidades de comunicação, não podendo ser estudada fora da sociedade. Para esse autor, tampouco, pode-se considerar que um texto tem sua materialidade fora dos **outros** discursos que geraram o seu surgimento. Brandão (s.d.) esclarece que:

Para Bakhtin , a dialogização do discurso tem dupla orientação: uma voltada para os “outros discursos” como processos constitutivos do discurso, outra voltada para o outro da interlocução — o destinatário (...)

(BRANDÃO, s.d., p. 53)

Segundo esse autor, toda enunciação faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento de um diálogo, termo esse entendido em seu sentido mais amplo que inclui as produções escritas. A enunciação, então, é a réplica do diálogo social, portanto, não existe fora do contexto social no qual ela está inscrita.

E, no entanto, a enunciação monológica já é uma abstração, embora seja uma abstração do tipo “natural”. Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma

inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante.

(BAKHTIN , 2002, p. 98)

Portanto, para Bakhtin a enunciação não existe efetivamente fora de um contexto social, porque ela é o produto da interação de “dois” indivíduos socialmente organizados; e, mesmo que esse interlocutor a quem a enunciação se destina não seja real, será substituído pela imagem de um representante médio do grupo social ao qual pertence o interlocutor, ou pela imagem de um representante do grupo a quem a enunciação se destina.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado.

(BAKHTIN, 2002, p.123)

Assim, podemos perceber dois movimentos: um dentro da formação do próprio discurso, que traz em si as “vozes” do “horizonte social” e a imagem do interlocutor a quem ele pretende atingir; o outro é o da concretização dessa enunciação, que continua a se disseminar e a tecer a multiplicidade de discursos.

Brandão (s.d.), de uma forma bastante sintética, traduz esses movimentos interlocutórios:

Esses “fios dialógicos vivos” são os “outros discursos” ou o discurso do outro que, intertextualmente, colocados como constitutivos do tecido de todo discurso, têm lugar não ao lado mas no interior do discurso. O discurso se tece polifonicamente, num jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes, contraditórias.

(BRANDÃO, s.d., 53)

Esse ponto de vista exige, portanto, que esta pesquisa, voltando-se para os discursos das revistas, volte-se também para outros discursos dela contemporâneos e que com ela dialogam. Trata-se, então, de construir um espaço discursivo de análise, através do recorte realizado em um campo discursivo mais amplo.

Em resumo: esta investigação visa recompor, a partir do material pesquisado, um painel da importância que se dá, em determinado momento de nossa história recente, à questão de se imprimir um hábito de leitura nos alunos e/ou leitores de biblioteca e, em outro, muito próximo a este, à ênfase dada na formação de um leitor independente, que procura os seus livros baseados no gosto pessoal e que deverá, necessariamente, sentir prazer ao realizar a leitura dentro de um contexto essencialmente escolar.

Por quê? Porque ensinar a ler na escola hoje assume formas que não podem ser compreendidas como únicas, naturais. Em outros momentos da história da escola e do ensino da leitura, a formação de leitores não foi entendida do mesmo modo que a entendemos hoje. Para Batista (1998) a leitura é vista como um ato tão natural, fazendo parte de tal forma de nosso cotidiano que acabamos acreditando que ela não necessitaria de problematização ou reflexão. Mas, quando olhamos para a história do ensino da leitura, observamos que não se entendia a formação de leitores como se entende hoje. Quando realizamos certas práticas pedagógicas ou apoiamos certas visões, aderimos a concepções/discussões no campo da leitura e formação de leitores que são forjadas historicamente. Esse trabalho quer ajudar a esclarecer aspectos de um momento em que um ponto de vista foi forjado, num passado recente. Concordamos com a idéia que:

[...] refletindo sobre o nosso passado, poderemos possibilitar, àqueles envolvidos no ensino da leitura, uma ocasião para refletir sobre o nosso presente e futuro, incitando a se perguntar: o que é formar leitores, hoje? para que os formamos?

(Batista, 1998, p. 22)

CAPÍTULO 3

A meio do caminho: com a palavra pais, alunos, professores.

Cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica.

Mikhail Bakhtin

Em meio ao desejo de compreender o fortalecimento e “imposição” da idéia da leitura prazerosa no ambiente escolar, lançando mão de algumas fontes escritas que circularam nos anos 80, surgiu a vontade e a curiosidade (talvez necessidade) de saber um pouco mais das opiniões de colegas de trabalho, pais e alunos.

Como essa idéia era compartilhada por eles? Era mesmo uma idéia que circulava entre eles? Que sentidos emprestaram à leitura como hábito, gosto ou experiência de prazer? Como seus depoimentos poderiam articular-se (ou não) àquilo que encontraríamos nos documentos em investigação?

Buscando “aferir” melhor a situação que já se apresentava em nosso trabalho cotidiano e motivara a pesquisa, realizamos uma série de entrevistas (que incluíram dois pais de alunos, duas bibliotecárias, dois alunos e dois professores de outras áreas, matemática e geografia), perguntando de que formas essa polêmica entre a liberdade de escolha dos livros e a imposição do professor, entre o gostar e o habituar-se ao ler **com** ou **sem** prazer, se apresentava a eles.

Procuramos, através dos alunos, alguns pais que pudessem conceder uma entrevista. Em princípio buscávamos aqueles que faziam uma crítica em relação ao trabalho de leitura obrigatória. Esses não se dispuseram a conversar sobre o assunto. Seleccionamos, então, aleatoriamente, dois pais que gravaram entrevistas, posteriormente transcritas. Todos, exceto uma mãe (o encontro deu-se em sua casa), foram entrevistados na escola, na biblioteca. Infelizmente não conseguimos o depoimento dos alunos que mais defendiam a livre escolha durante as aulas. Os outros depoimentos foram tomados de colegas de trabalho, selecionados aleatoriamente.

As entrevistas não foram realizadas com formalidade, mas como uma conversa sobre leitura, já que o objetivo principal seria apenas verificar como, hoje, os pais, alunos e professores de outras áreas entendem a leitura da literatura no contexto escolar, além de esclarecer qual a percepção existente em torno da polêmica da leitura obrigatória ou não, do gosto pela leitura e do prazer de ler.

Utilizamos um roteiro semi-estruturado. Se o entrevistado não se mostrasse interessado em discorrer sobre a questão abordada, mudávamos a

pergunta. Do contrário deixávamos que relatasse suas observações/experiências sobre o assunto. De forma geral as entrevistas foram curtas, de dez a quinze minutos de duração. Apenas as conversas com as bibliotecárias duraram um pouco mais, cerca de vinte minutos. Todas foram feitas individualmente, gravadas em junho de 2001.

Antes da entrevista todos receberam uma ficha de identificação que deveria ser preenchida com nome, endereço, idade, profissão, tipo de formação etc. O objetivo dessa ficha seria identificar melhor quem eram os interlocutores e, se necessário, retomar alguma observação que fosse mais interessante ou não tivesse ficado devidamente esclarecida.

Com as bibliotecárias as perguntas giravam em torno de seu contato maior com pais e alunos na busca dos livros e na formação de leitores. As questões foram:

- Na sua prática profissional, como você atua junto ao usuário da biblioteca na orientação, na escolha, na justificativa?
- Ao longo da sua vida profissional quais as mudanças percebidas na questão do livro e da leitura para o usuário?
- Como os pais buscam para seus filhos os livros na biblioteca? Quais os critérios adotados?
- Como os professores procuram/argumentam/escolhem os livros na biblioteca?
- Quais são os discursos sobre “formação de leitor” no Curso de Biblioteconomia (formar para o hábito X formar para o gosto/prazer de ler)?
- Quais as mudanças que foram percebidas por você no discurso sobre a leitura de literatura para as crianças e jovens? Qual a sua opinião a esse respeito?

Em relação aos pais as perguntas recaíram sobre a orientação em torno da leitura de seus filhos. A primeira questão estava relacionada à sua vida pessoal (dos pais) como leitores. As demais questões se referiam a como eles orientavam/sancionavam ou interditavam a leitura de seus filhos; como eles se posicionavam em relação à programação de leitura feita pela escola e, como

viam a questão da livre escolha dos livros de literatura. Procurávamos perceber como se relacionavam os termos hábito/ prazer de ler em seus depoimentos e como eles haviam formado a posição que defendiam.

Aos alunos perguntamos se liam a lista de livros solicitada pela escola, o que questionavam nessa lista, se liam outro tipo de literatura fora da escola e para que achavam que servia a leitura de literatura na escola.

Com os professores das outras áreas lançamos questões a respeito do que pensavam sobre a leitura de literatura na escola, com um destaque especial para a incorporação dos termos hábito/gosto pela leitura. Tentávamos perceber qual a percepção que cada um tinha a respeito do uso desses termos no ambiente escolar.⁷

De acordo com o depoimento dos pais e das bibliotecárias, os alunos parecem gostar muito de ler quando são pequenos, nas primeiras séries escolares. Depois, por volta dos treze anos, esse gosto vai arrefecendo. Como professora já havia percebido que esse era um momento delicado no processo de formação de um leitor: quanto mais o aluno cresce, o gosto pela leitura parece diminuir. Há uma enorme mudança de interesses, de práticas no interior da escola e fora dela, da feição dos livros ofertados, das maneiras de ler esperadas pela escola.

Segundo uma das bibliotecárias, é porque eles estão interessados em “outras coisas” como namoro e atividades físicas e não gostam de perder tempo com leitura. Para ela os novos interesses convocam todo o tempo dos adolescentes.

(M.G./bibliotecária)... o que eu observo em linhas gerais, é que o gosto pela leitura vai diminuindo...Na idade menorzinho, eles têm mais gosto pela leitura, eles são mais fanáticos com os livrinhos. Se deixar, por exemplo, o primeiro ano, o jardim, o segundo ano na biblioteca, eles ficam o dia inteiro e o dia inteiro eles têm o que mexer, vai chegando a adolescência, sexta, sétima, oitava série, acho que a cabeça está voltada para outra coisa, ler para eles é um bicho de sete cabeças, eles escolhem assim: “eu quero o menor livro, o menor número de páginas.” “É difícil, Graça, é chato?” E sempre

⁷ As entrevistas não serão apresentadas nesta dissertação de forma completa, pois o meu interesse recai apenas no tipo de discurso sobre a leitura existente na escola hoje. Selecionamos apenas trechos que tratavam das questões pertinentes a esta pesquisa. Os entrevistados serão identificados pelas iniciais de seus primeiros nomes, seguidas da informação que aponta para o lugar social do qual produzem sua contribuição para este trabalho.

que eu pergunto: “ Como é que tá esse livro aí”. “Ai, chato”. Às vezes um livro gostoso, eles acham que é chato. Porque eu acho que o pensamento deles não está direcionado para o livro, está direcionado para outras coisas. Não é? Adolescência...

O acesso à internet também é, na sua opinião, outra das justificativas para que a atividade da leitura seja deixada de lado:

(M.G./bibliotecária) Com exceção, alguns alunos, porque tem alguns alunos da 7ª e 8ª que dizem assim: “Ai, Graça, não precisa de livro não, tem a internet”. Tá tendo esse bloqueio assim: “tem a internet, a gente vê tudo, a gente vê que livro, o que é que conta”. Aí eu explico pra eles que não é por aí...

No entanto, a outra bibliotecária entrevistada, Maria Aparecida, tem uma opinião diferente a respeito da leitura dos adolescentes. Ela não diz que eles deixam de ler, antes observa o tipo de leitura que eles procuram fazer na fase da adolescência, exatamente na fase da descoberta do namoro ou do amor, como vimos na fala anterior. Esses adolescentes procuram livros de poesia, mas escondem a sua opção dos adultos ou até mesmo de outros integrantes de seu ambiente escolar. Há, também, uma diferença de atitude de leitura dos meninos em comparação com a das meninas.

(M.A./bibliotecária) Poesia... tanto as meninas quanto os meninos. Eles gostam demais de poesia. Quando eles começam essa época de namoro, de paquera, eles começam a ler, mas pra eles, mas não divulgam, três, quatro rapazes, ou meninos, vêm à procura, lêem, mas não querem que o outro saiba. Isso eu já peguei vários. Inclusive a hora que você chega no corredor, ou perto da estante, eles mudam, guardam o livro, disfarçam para que você não veja o que eles estão lendo. É diferente das meninas. As meninas vêm, mostram, contam o que estão lendo, que tipo de poesia, se tem mais poesia e tal. Os meninos, não, eles já lêem escondido. Para não mostrar a parte do amor.

Essa fala revela que, ao contrário do primeiro depoimento, os alunos estão interessados em ler, só que se escondem para não revelar suas preferências. A percepção das duas bibliotecárias é de que há uma mudança. De uma espécie de fanatismo com os primeiros livros/leituras, (talvez próprio do momento de descoberta da possibilidade de um comportamento bastante valorizado socialmente e no mundo adulto) para uma espécie de atitude que traz como preocupações: a facilidade ou não do empreendimento; a quantidade de tempo

que se vai precisar dispende. Maiores os alunos, maiores os livros, maiores as exigências postas pela escola em relação à leitura, maior a percepção do esforço necessário para vencer o trabalho de ler, compreender, interpretar e maiores as outras e diferentes vontades. O leitor adolescente é, com certeza, um leitor em conflito. Será que em conflito com a leitura — toda e qualquer leitura?

Se o texto não for chato, parece que não. Se for curto, também não. Se puder ler com rapidez, não. Se lhe parece fácil, também não. E se for de poesia, ou algo que lhe fale daquilo que é novo em sua vida e com o qual quer ficar inteiramente engajado, também não.

Mas o mais comum é pensar que esse leitor adolescente deixou de gostar da literatura e um dos depoimentos diz que ele quer mesmo parecer aos seus pares um menino que não gosta de ler, talvez como desejou parecer alguém fanático pelos livros quando começou a aprender a ler.

O depoimento abaixo dá uma outra pista desse leitor, que nos permite levantar uma idéia: talvez o “gostar” ou “não gostar” de ler seja algo que na ótica do leitor adolescente sobretudo, precise traduzir mais do que a sua relação com o texto literário e a prática cultural da leitura. Quem sabe, a identidade que deseja ter perante o grupo que valoriza e no qual deseja estar inserido e ser aceito. Não é bem um gostar ou não. Mas ser visto como alguém que gosta ou não e sofrer avaliações por isso.

Então não seria tudo apenas uma questão do livro certo. O gostar ou não pertence a uma trama bastante complexa, da qual tocamos aqui só levemente. Isto pode ser melhor percebido com a escolha dos livros pelos alunos menores, pois para eles são indicados ou previstos livros mais curtos. As crianças pequenas se interessam por livros com muitas páginas para dizer que não são mais crianças. Então, ler ou não, gostar ou não; este ou aquele livro são “escolhas” reguladas pelos valores sentidos da leitura, ou seja, por aspectos que ultrapassam, e muito, o próprio livro.

(M.A./bibliotecária) *De 1ª a 4ª série. Tem uns que não gostam de ler, a gente tenta sempre trazê-los para a leitura. De que forma? Aconselhando aqueles livros que (...) eles não querem levar livros pequenos, eles falam que livro pequeno é de criança, como eles não se consideram crianças eles querem levar livro grosso, grande. Não que eles levem livro grosso, grande, não pode ter muita leitura, então aconselho a levar*

aqueles livros onde o aluno participa da história, que é o “Enrola e Desenrola”, da Ediouro, infelizmente não tem mais, mas agora estão surgindo uns outros da Editora Ática, que é da coleção “O Olho”, uma coisa assim, da Ática, que é aonde eles participam da história, então não precisa ler o livro todo e às vezes dentro deste próprio livro tem vinte finais então são onde ele tem que participar realmente. Aí começa a gostar da história, e através daqueles eles vão vir à Biblioteca e falar, eu quero levar o outro dessa coleção, reserva este para mim, este para o fulano.

Se o leitor, especialmente o adolescente, é um leitor em conflito, também é verdade que ele é alguém que precisa se submeter.

Tanto nesse depoimento, quanto no dos pais e dos alunos, nos diversos momentos, quando o acesso e a escolha são livres, ainda os adultos continuam interferindo na escolha das crianças/adolescentes. Na escola, a bibliotecária orienta a escolha e em casa são os pais. Quando a escola não faz a escolha e deixa que seja feita pelos alunos, esta fica sujeita a outros adultos, normalmente os pais, que têm poder de compra e de decisão e que, nos casos entrevistados, nem sempre acertam. Os pais selecionam a leitura dos filhos de acordo com a propaganda, os artigos de revistas, jornais, ou em relação às suas próprias experiências de leitura, o que eles gostam de ler. A escolha acaba não sendo a do filho novamente.

(M.A./bibliotecária) Primeiro era o pai e agora é a mídia —então, Harry Potter. Harry Potter está nessa novidade e tal. As crianças chegam a pedir para o pai comprar ou então a mãe vê: “Ai, esse livro deve ser ótimo. É muito bom.” Compram. A maioria das crianças começa a ler e não gostam.

(M.G./bibliotecária) Na saída dos livros por empréstimo, para levar para casa, não há orientação, é livre escolha, desde o maternalzinho até a oitava série, o aluno escolhe o que ele quer, porque a biblioteca funciona com livre acesso, caso o aluno, por exemplo um aluno da sexta, sétima, oitava série pegue um livro que não está adequado para a idade dele, a gente sugere para ele não levar, que ele não vai dar conta, que é muito grosso, mas nada muito obrigado, se ele teimar— não, eu quero ler esse livro, eu vou conseguir — a gente deixa.

(C./mãe) Ele mesmo, esse Harry Potter, eu li muito em revista, foi muito comentado, é muito, foi muito, não sei, muita gente estava lendo, até adultos. Então, ele falou que os amiguinhos estavam lendo, em livrarias eu vi, então foi um dos livros que tava na cara da gente aonde a gente ia. E o resto é leitura que a escola determina... Ele pega lá na escola

(C./aluna) *Monte de gente estava comentando, em jornal, monte de lugar, estava comentando que o livro era muito bom. Como eu não sou muito de ler, não fui eu que tomei a iniciativa. A minha mãe falou que, então, que acha que ela tinha visto a história que era uma história de suspense e aí, sei lá, que aquele lá poderia me interessar. Não, minha mãe estava lendo primeiro que eu, aí eu e minha mãe estava lendo também. Então, minha mãe, quando terminava um livro, ela já comprava outro. Então agora, já que tenho todos os livros, quando acaba um, já passo para o outro.*

Tais depoimentos dizem que, mesmo quando a escolha parece ser livre, seja ela na casa ou na escola, de fato ela não é.

Os pais, bibliotecários e professores também costumam justificar a falta de interesse dos alunos pela falta de concentração ou pelo seu interesse maior em atividades físicas.

(C./mãe) *Então, eu percebo, só que eu acho que ele precisa ser mais incentivado, porque o Bruno é muito mais de coisas físicas, ele gosta de brincar de skate, de jogar bola, de basquete, que é o que ele treina, ele é menos de coisas de concentração, precisa ser uma coisa que chame muito a atenção dele, então eu preciso estar policiando e nem sempre eu posso estar fazendo isso, pois eu não fico em casa o dia inteiro.*

(M.G./bibliotecária) *Porque o jovem hoje, tudo o que eles querem é na internet, no computador... Eles não querem saber de pesquisar, eles querem olhar um CD rápido, eles querem buscar na internet. Às vezes eles vêm pesquisar aqui e eu falo: “Olha, no Almanaque Abril tem isso, isso, isso...” “Que Almanaque Abril o quê! Me dá o CD do almanaque que eu puxo mais rápido”. Eu acho que é comodidade da vida moderna, não é?*

No entanto, não é essa a justificativa dos próprios alunos. Eles apontam para a dificuldade da leitura, para a linguagem complicada, para a leitura entrecortada, pois é necessário recorrer a todo instante ao dicionário, do contrário eles não conseguem compreender a narrativa. Isto exige deles uma atitude de leitura, um esforço de compreensão, que eles não conseguem ou não desejam ter naquele momento.

(C./aluno) *A divisão de livros, definidos pelos professores, deveria ser mais conforme a vida do aluno, mais adaptados aos dias atuais, algumas obras pecam pela sua antiguidade. Sendo antigas as obras permitem palavras mais difíceis ocorrendo incompreensão por parte dos alunos em grande maioria.*

(C./aluna) [o livro que prefere ler] *Não é um livro com palavras muito difíceis, porque os livros que estamos lendo agora, se não estivermos com dicionário, você não consegue entender. Eu não sei, por que lá tem uma certa... Eu gosto de suspense. A história, quando você lê um pedaço, ela te motiva a ler outro, você vai e quando você vê, você já acabou o livro.*

Os depoimentos vão dando um certo colorido ao nosso leitor jovem: movimento/velocidade/sintonia com as coisas da atualidade, de seu tempo, com a trama da história que consegue o seu engajamento. Mas também falam dos sentimentos dos adultos para com as maneiras vivenciadas na leitura por esses jovens. Os adultos as entendem como comodidades próprias da vida moderna que parecem lamentar, quem sabe, nostalgicamente. Ou então, como próprias de um sujeito dependente ora do incentivo, ora do policiamento.

Embora o “desinteresse” dos alunos tenha diferentes explicações ou sentidos, todos, pais, professores e alunos, concordam em um ponto: o papel da escola enquanto lugar de indicação de determinadas obras, autores e orientação de leituras. A justificativa é a de que se a escolha for livre o aluno não fará uma opção deliberada por determinados autores, pois sozinhos não conseguiriam fazer a leitura de certas obras.

(A./pai) *Eu acredito que a gente tem de ter um bom senso neste aspecto. Você tem que ter aí tanto uma leitura direcionada, que pode ser uma leitura não tão prazerosa para a criança, mas você ensinar que esta leitura prazerosa possa se tornar, através da explicação e da metodologia da leitura, ou em determinados momentos você pode deixar temas livres onde você pode procurar temas mais relacionados ao cotidiano da criança que fatalmente este cotidiano vai trazer para ela um universo mais próximo e conseqüentemente vai trazer um prazer de leitura. Eu acho que tem que ser direcionado para alguns textos, que eu acho extremamente importante que a criança tenha esta diversidade de leitura mesmo que ela não goste.*

(R./professora) *Na Escola, na fase da adolescência é muito difícil você deixar ele escolher o que ler, porque para eles a leitura ainda é muito desagradável. O professor deve orientar as leituras e exigindo porque a partir daí que ele vai adquirir o hábito.*

(R./professora) *Dentro de um tripé. Você não vai poder deixar por que eles vão pegar muita coisa ruim que eu acho que não vale a pena. Tem que haver várias opções mesmo para poder escolher, o tipo de livro a ser lido.*

[eu pergunto] *O que você acha que é ruim?*

R — *Não os clássicos e têm livros de literatura muito bons; entretanto têm aqueles livros que são feitos mais para vender em quantidades, estes eu acho que têm que ser descartados. Quando os pegamos, observamos que são livros preconceituosos.*

(R./professor) *Bom, eu acho que os professores precisam pedir para os alunos lerem os clássicos mesmo e a par dos clássicos alguns outros livros assim que tenham leitura agradável que possam suscitar alguma discussão, algum debate, alguma coisa que possa ser depois, posteriormente, analisada pelo professor e pelos alunos. Os clássicos porque, talvez eles não tenham a oportunidade de serem, de certa maneira até, conduzidos à leitura dos clássicos porque daí... Se eles não tiverem essa oportunidade, talvez eles não tenham acesso a isso e eu acho que é um patrimônio pessoal você ter acesso aos clássicos e depois poder apreciá-los. E os outros que até servem para que o aluno adquira o hábito, o gosto da leitura, o prazer de ler, né? Sinta prazer em ler, que, para mim, eu leio até hoje porque eu gosto, não só porque eu ache que precise.*

(C./aluna) [eu pergunto]— *Então você está me dizendo que deveria ser o próprio aluno escolher?*

— *Aí a professora vê se está de acordo.*

— *De acordo com o quê?*

— *Sei lá, se ela está lendo um livrinho da primeira série ela não deveria aceitar. Mais para a gente aprender alguma coisa.*

(C./aluno) *Eu acho que é essencial, a escola quanto base vocacional, para uma criança para um adolescente, ela deve fornecer instrumentos para formação cultural da pessoa, através de livros, de uma boa literatura, e através de professores capacitados, os livros se tornam essenciais para os alunos.*

É interessante observar, nos depoimentos acima, as seguintes afirmações:

1. A leitura agradável permite a aquisição do hábito, do gosto e do prazer pela atividade. Pensa-se que porque a leitura é agradável, fácil, prazerosa, é também repetível, incorporável na vida cotidiana.

O hábito da leitura é compreendido como consequência da vivência agradável desta prática, ou seja, quando se faz algo e essa experiência é agradável, prazerosa, é quase inevitável que ela se transforme em hábito.

2. Uma leitura é agradável quando o texto guarda uma proximidade com o cotidiano da criança.

3. No caso disto não acontecer, numa leitura direcionada, a explicação e a forma de abordagem do texto pelo professor podem reverter a situação.

Estamos todos entre o hábito e o prazer de ler.

Ler: um prazer que desemboca no hábito, na ânsia, na necessidade.

(R./professor) *Hábito. Inicialmente a questão do prazer. Eu tinha prazer em ler e eu acho que você acaba se habituando, como a droga eu acho, né? Tem algo a ver com a droga. Você acaba se viciando na droga, porque em determinado momento, pelo menos, é prazeroso, te dá prazer. Daí você, mesmo quando a droga não te dá mais prazer, que chega uma hora que a droga não dá mais prazer, ele se droga por necessidade até, não consegue ficar sem, porque ele se sente mal. Acho que com a leitura é mais ou menos isso.*

(R./professora) *O meu filho Guilherme não gostava de ler. O prazer de ler veio a acontecer na 5ª série quando os professores começaram a exigir a leitura obrigatória. De alguns livros agradáveis, ele começou a desenvolver este hábito de ler. O Guilherme foi o seguinte, o professor estava fazendo um trabalho e eles tinham que fazer a leitura do Capitães de Areia, do Jorge Amado, e foi a partir daí que ele ficou com a ânsia de ler vários livros do Jorge Amado, até que virou um jornalista e agora escreveu um livro.*

A droga certamente é muito mais do que um hábito. É um vício, uma dependência. De uma experiência de estado alterado de consciência que gera muitas vezes o prazer (mesmo que também o desprazer). A dependência se faz pelo menos por dois caminhos, talvez três: o prazer da experiência (mesmo que apenas imediato); o que produz ou leva à forte necessidade de estar repetidas vezes nesse estado (para não estar em outro, quem sabe); os sentidos emprestados por um grupo, uma cultura à prática de drogar-se.

Seria assim com a leitura? Gostar, habituar-se, viciar-se, até depender dela para conseguir viver bem?

Por que não nos tornamos “viciados” ou “habitados” ou mesmo “dependentes” de todas as outras coisas que realizamos com prazer na vida? Ou nos tornamos? Seria essa a imagem, hoje aceita, para todos os nossos excessos? O trabalho, a malhação, a bebida, o futebol, o sexo, o computador etc? Para a leitura, também?

A leitura como paixão, como vício, como algo pelo qual se é voraz, algo para o qual se seduz, habita nosso imaginário. Essas imagens guiam o nosso propósito e empenho de formação do leitor jovem. Assim como a imagem do leitor que de tanto gostar de ler e dedicar-se à atividade torna-se o escritor.

Ler: entre o hábito e o gosto

As bibliotecárias, por terem feito um curso que tratava diretamente da leitura, apresentam, de forma clara, a noção de que o termo gosto de ler é recente. Uma delas menciona que, quando fez o seu curso (formada em 1981) não se usava o termo “gosto da leitura” mas sim “desenvolvimento do hábito da leitura”. O gosto é pessoal, como ela mesma afirma. Em sua opinião se um aluno não gostou de um livro, outro pode gostar, mas o hábito deve ser desenvolvido, pode ser ensinado, pode ser estimulado.

(M.G./bibliotecária) Bom, no meu curso, parece que não, mas eu me formei bem recente, faz nove anos que eu me formei, eu me formei e logo entrei aqui, me formei depois de velha... E o que se pregava antigamente, que a biblioteca deveria ser fechada, só o bibliotecário mexia, para não estragar os livros, já na época que eu estudei a pregação é a seguinte: a biblioteca serve de livre acesso, a criançada deve mexer, os pais devem mexer, escolher livros, porque não se forma mais hábito de leitura, se forma gosto pela leitura. Certo? Antigamente as primeiras bibliotecas, nossa senhora! Ninguém entrava, ficava uma pessoa atendendo, não pode mexer na estante... Até hoje existe biblioteca fechada, existe... Mas acho que o ideal é como funciona aqui, a criançada pega tudo, deixa em cima da mesa, vê o que quer o que não quer, às vezes procura para uma matéria aquele assunto e acha outra coisa, aí completa o conhecimento dela.

(M.A./bibliotecária) E quando eles vêm à biblioteca pela primeira vez, eu converso com a classe toda, eu peço para que eles guardem um segredo comigo, que é o seguinte: Quando eles lêem um livro que eles gostam eu quero que eles passem para todos os amigos, que eles gostaram do livro, sem contar a história toda, então contar as partes principais do livro sem contar começo, meio e fim, e quando eles não gostam, que eles não contem, porque o gosto não é o mesmo, para que eles não contem, porque às vezes eles vão tirar o livro, o outro que não gosta devia estar olhando um livrinho na estante, folhando o livro e “Ah! Não leva, por que este eu não gostei”. Mas pode ser que a criança goste daquele estilo de leitura. Eu peço que este seja o nosso segredo: que eles não contem para outra criança o livro que eles não gostaram de ler. Desta forma é que nós vamos trabalhando com eles.

(...)

Não, não precisa desenvolver o hábito de ler, ele gosta de ler. Agora mesmo na Universidade, na Faculdade de Biblioteconomia, quando recebo estagiárias, elas já falam que não se usa mais, elas me corrigiram até, não se usa dizer mais o hábito de leitura, mas sim o gosto pela leitura: temos que difundir o gosto pela leitura, não o hábito. Então tem muito interesse em que eu crie que eu faça que os nossos alunos adquiram este hábito de ir às livrarias. Eu falo: “Vão às livrarias, conheçam os livros que tem na livraria, tragam pra mim os nomes que eu não tenho. Eles gostam, eles vão muito. “Olha vai ter um lançamento de um livro na Saraiva”. E eu sempre faço propaganda, entrego para os professores do primário, divulguem nas classes, o autor vai estar na Saraiva no dia tal, tal. Geralmente de Sábado ou Domingo, Sexta. Na segunda-feira os alunos vêm falar: “Eu fui, eu participei, conheci o autor, conheci Cicrano, conheci Fulano”.

Ler: o hábito pelo gosto:

(M.A./bibliotecária) *Então é isso que a gente fala, se você começa a educar o aluno desde pequeno, ele vai chegar na universidade, não com o hábito de leitura, mas com o hábito pelo gosto da leitura, ele vai gostar de ler.*

Ler: uma prática (um hábito) que se herda

(C./mãe) *As pessoas que liam, é um hábito, na minha opinião a leitura é um hábito que vem quase que de pai para filho. Então, se você vê seus pais lendo, conseqüentemente, você também vai querer: por que eles lêem tanto? Você vai pegar um livro e vai se prender a ler.*

(M.A./bibliotecária)... *aquela criança que vê o pai lendo, a mãe lendo, e que quer ler junto. Então muitas vezes eu pergunto: como você gostou de ler? Ah, meu pai tava lendo o jornal, minha mãe tava lendo o jornal.”*

(R./professora) *Estou ouvindo isto deste que mudei para São Paulo, no interior não tinha este hábito de leitura, nem a leitura como prazer. Eu vim fazer isto em São Paulo com a orientação de um parente-prima que estava emprestando livros de literatura, os clássicos que eram importantes para minha formação e eu passei a fazer disto um hábito, cada vez mais senti mais necessidade de estar lendo literatura.*

Como se pode ver, há algumas certezas compartilhadas por todas (alunos, professores, pais, bibliotecários) as diferentes figuras da comunidade escolar em que trabalho há oito anos: a certeza de que os adolescentes precisam ler e que precisam gostar de ler; a certeza de que à escola cabe incentivá-los de alguma maneira para a prática da leitura, como também cabe orientá-los quanto à escolha dos livros.

Mas também há nesse conjunto de depoimentos, a polêmica em torno da obrigatoriedade de leitura de certos autores/obras selecionados pela escola e do direito de escolha por parte dos alunos, bem como idéias pouco claras relacionadas ao desenvolvimento do hábito de ler, à formação do gosto, à leitura realizada de forma prazerosa.

Segundo Magnani (2001), a escola tem uma função conservadora em relação à leitura de literatura. Para ela, são recorrentes as idéias de que a escola e a literatura formam para a vida. O fracasso escolar é justificado, segundo esse pensamento, através da falta de hábito de leitura:

A falta de hábito de leitura tem sido apontada como uma das causas do fracasso escolar do aluno e, em consequência, do seu fracasso enquanto cidadão. Subjacente a essa idéia não só se encontra a crença de que a escola forma para a vida e que a leitura, especialmente a da literatura, tem grande parcela de responsabilidade nessa formação, como também se evidencia a vinculação histórica entre literatura e escola, o que se torna mais problemático quando se pensa na instituição escolar como um espaço de conservação e na literatura como a possibilidade da contradição e do movimento e, portanto, como agente de transformação.

(MAGNANI, 2001, p. 11)

São conhecidos de todos nós os problemas e as dificuldades que alunos e professores têm compartilhado ao longo do tempo na busca da aquisição desse hábito e da formação desse gosto. Também são conhecidos os embates existentes no interior da escola e da família sobre as preferências de leitura dos jovens e adolescentes e a literatura que a escola lhes propõe/exige conhecer.

E, ainda, as diferentes formas de entender essas dificuldades: ora uma questão de inadequação/adequação de obras, ora uma questão de faixa etária, ora um problema derivado do surgimento e fortalecimento de outros gêneros e de outros veículos ligados ao mundo do entretenimento.

Ainda segundo Magnani (2001), há entre os professores duas vertentes marcantes em relação à leitura de literatura na escola. A primeira defende que os alunos devem ler os bons textos e cabe ao professor indicá-los. O “bom” poderia, em uma posição, significar “clássico”, em outra, poderia ter um sentido ideológico, referindo-se aos livros publicados a partir da década de 70 com um conteúdo que enfatizava a crítica social. A segunda vertente defende uma leitura quantitativa e liberta de juízos de valor sobre o texto:

O aluno não deve ser obrigado a ler nada. Deve-se, antes, deixar que leia o que quiser e quando quiser, para que ele adquira o hábito e o gosto pela leitura.

(MAGNANI, 2001, p. 62)

É nesta paisagem que ganhou força a idéia do “ler por prazer”, ler sem ser obrigado e sem ser avaliado no interior da escola.

CAPÍTULO 4

A voz de Barthes e o a na escola do Brasil

*Alguém cantando alguma canção
A voz de alguém nessa imensidão
A voz de alguém que canta
A voz de um certo alguém*

Caetano Veloso

4.1. Barthes e o prazer do texto

Temos uma voz marcante, na década de 70, na França, que se levanta a favor do prazer do texto. Essa voz, sem dúvida alguma, é a de Roland Barthes, quando lança o livro *Le Plaisir du Texte*, em 1973.

Nele, o autor se entrega a questões até então pouco discutidas a respeito da leitura prazerosa e do prazer do autor no momento da produção da escrita, em um texto hermético e cheio de significações, metáforas, figuras e imagens que evocam o universo do corpo. Vozes ecoam através de cada página. Não apenas a sua voz, ou a de sua comunidade e memória, mas as de seu tempo, que, desde os movimentos estudantis de 1968, buscavam a maior liberdade de expressão. Barthes lança questões como: O prazer do autor, no momento da escritura, assegurar-lhe-ia o prazer do leitor, ao realizar o ato da leitura? Como resposta a essa pergunta, levantam-se possibilidades dialéticas: o prazer estaria no espaço, no jogo estabelecido entre autor e leitor.

Necessário seria destacar aqui que a palavra francesa usada, no livro, para “prazer” é *jouissance*, que deixa de forma mais explícita o sentido de *prazer físico*. Em português adotou-se *fruição*, que, embora tendo a mesma acepção, em seu uso distancia-se do sentido físico de *gozo*. Mas há outras expressões no texto que lançam mão do sentido de prazer físico: “um texto frígido”, “saúde”, “desejo”, “seio da loucura”, “sedução”, etc.

Em suas palavras:

O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza.

(BARTHES, 1996, p.10)

Nesse livro o prazer da leitura ultrapassa os limites do intelecto, vai além, para o prazer físico, e este surge no momento da ruptura, do novo, da subversão, de novas formas de linguagem, que, segundo ele, vão além da margem fixada pela escola. A sintaxe textual cria novas formas de organização, estabelecendo outras formas de leitura, através de vazios, de desconstruções da língua.

Ele ainda acrescenta aspectos relacionados à intensidade da leitura e ritmo próprio imprimido por cada leitor, individualmente, no momento do ato da leitura. O prazer não estaria pré-estabelecido no texto, mas surge no jogo erótico, poderia assim dizer, entre leitor e texto, no espaço da leitura. O prazer da leitura não se dá pela rapidez ou lentidão em que ela é feita, mas pelas relações estabelecidas pelo leitor e texto. Portanto fica esvaziada qualquer tentativa de julgamento do texto. Segundo esse critério, o prazer é pessoal, intransferível.

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária.

(BARTHES, 1996, p.20)

Para ele, embora a atitude de leitura prazerosa faça com que o leitor pare e pense em outras coisas, ouça outras vozes, o prazer continua sendo um ato solitário, não social, mesmo que as “vozes” que ultrapassam o texto o sejam. O prazer não é algo simples, pois não é um elemento do texto. Os textos não trazem, imbuídos em si, as sensações prazerosas. Essas são estabelecidas no momento da leitura.

O que seria, então, segundo ele, o texto de prazer e fruição? O autor estabelece uma distinção entre esses dois termos:

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 põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

(BARTHES, 1996, p.21)

Para Perrone-Moisés (1989) a tradução de *jouissance* para fruição está totalmente inadequada, se considerarmos o seu contexto teórico. O termo está relacionado à psicanálise, via Lacan, ligado a “gozo”, no sentido sexual do termo, tomado de forma metafórica. Para ela:

(...) a “jouissance” é a realização paradoxal do desejo em pura perda. “O gozo é o que não serve para nada”, diz ainda Lacan (...) E é justamente por esse caráter de perda, de gasto inútil, que esse gozo é o oposto da “fruição”, onde há o sentido de tirar proveito, de desfrutar passivamente o que é ofertado (...). Por isso, a oposição “plaisir-jouissance”, em **O Prazer do Texto**, perde seu sentido se traduzida por “prazer-fruição” (...). O “plaisir”, é o que nos dá a velha literatura; a “jouissance”, é o que nos arrebatava e sacode, na escritura. No “plaisir” (prazer), o sujeito é o dono de si e de seu deleite; na “jouissance” (gozo, e não “fruição”) o sujeito vacila, experimenta a si próprio como “falha, falta de ser”.

(PERRONE-MOISÉS, 1989, p. 80-1)

Mesmo que, para Barthes, as relações prazerosas e de fruição do texto não estejam estabelecidas por um *a priori*, ou pela facilidade da leitura, hoje, no meio escolar, entre os adolescentes, essas relações estão sempre juntas: o prazer deve estar contido no texto e ele será prazeroso na medida em que a leitura for fácil e rápida. Mas, antes que tracemos ligações entre o eco da voz de Barthes e a dos alunos, precisamos deixar claro quem foi Roland Barthes em seu tempo e o valor atribuído à sua voz.

4.2. Barthes, um homem e seu tempo

Roland Barthes nasceu em 12 de novembro de 1915, em Chesburgo, porto do Canal da Mancha. Perdeu seu pai quando tinha onze meses. Sua mãe casou-se novamente e, em 1924, a família mudou para Paris, onde Roland prosseguiu os seus estudos.

Em 1934, começou a padecer de uma doença que sempre o acompanhou: a tuberculose. Licenciou-se em Letras Clássicas e participou como ator, de um grupo de teatro. Começou como professor secundário, e, em 1948, depois de restabelecido de mais uma recaída de tuberculose, começou a atuar como professor universitário em Bucareste e Alexandria.

Embora nunca tenha defendido uma tese universitária, foi pesquisador do Centro Nacional de Pesquisas Científicas em lexicologia e sociologia e publicou vários livros e artigos. Tornou-se orientador de pesquisas na Escola Prática de Altos Estudos de Sorbonne, em 1962. Ele acabou se tornando conhecido por ter

escrito alguns livros de crítica literária que provocaram imensa irritação em um mestre conceituado de Sorbonne, Raymond Picard, que denominava os seus escritos de “nova crítica”. A causa maior de toda essa polêmica foi um pequeno livro intitulado *Sur Racine*, o qual trazia uma nova forma de ler esse escritor, não desmerecendo, em momento algum, o seu valor literário. Vale acrescentar que Racine é considerado como um modelo de “gênio francês” e seus textos decorados por uma multidão de admiradores. Barthes havia tocado em uma figura venerada nacionalmente. Diversos críticos se ofenderam e Picard se tornou o porta-voz deles.

Na verdade, a polêmica estava travada em torno das palavras utilizadas por Barthes, de suas ondulações de sentido e efeitos metafóricos. Perrone-Moisés (1989) destaca a questão do léxico e peso da palavra barthesiana em termos de domínio nessa área. O escritor utilizava técnicas de deslocamento de sentido, desvio das palavras de seu sentido original, o neologismo, o etimologismo. Por esse motivo, foi fortemente censurado por puristas da língua.

Grande parte das polêmicas criadas contra Barthes se detêm em questões de palavras, desde os ataques de Raymond Picard contra os neologismos da “nouvelle critique” até as mais recentes discussões acerca da pertinência do adjetivo “facista” atribuído à “língua”. Esses censores parecem não perceber que Barthes trabalha com a língua como um escritor e não como um dissertador. Como os poetas, ele explora, nas palavras, suas conotações, suas ambigüidades, a “cintilação do sentido” mais do que o sentido. A palavra é para ele um objeto sensual, núcleo de onde pode expandir-se todo um movimento textual ou, inversamente, concentração ideal, lugar onde se condensa todo um pensamento.

(PERRONE-MOISÉS, 1989, p. 71)

A conseqüência dessa polêmica foi que o número de ouvintes em suas aulas foi se tornando cada vez maior, alcançando a atenção não apenas da universidade, mas também dos meios de comunicação.

Ao mesmo tempo em que isso acontecia, ele era considerado um dos papas do estruturalismo, mas, em 1973, com a publicação de *Le Plaisir du Texte*, Barthes passou a reivindicar o prazer contra a “ciência”, os modelos abstratos e o rigor universitário.

Segundo Perrone-Moisés (1983, p.51):

*No **Prazer do texto**, Barthes assume o individual contra o “universal” do modelo estruturalista, o corpo contra o conceito, o prazer contra a seriedade acadêmica, o diletantismo contra o cientificismo. Distingue o prazer do gozo, ligando o primeiro aos textos literários clássicos, e o segundo aos textos radicais da modernidade; os primeiros seriam legíveis (receptíveis e interpretáveis segundo códigos estáveis e conhecidos), os segundos escriptíveis, isto é, suscitadores de uma outra escritura. Dependendo da leitura, certos textos antigos podem encaixar-se na segunda categoria.*

Em 1977, passou a fazer parte do corpo docente do Colégio de França, instituição acima e fora da universidade, na cadeira de Semiologia Literária. Nesse local, os mais renomados professores franceses oferecem cursos livres e abertos ao grande público. Perrone-Moisés (1989) relata como o público afluía aos encontros com Barthes, em seu posfácio ao texto da aula inaugural nessa instituição:

Uma verdadeira multidão corre para ouvir as aulas de Barthes no Colégio de França. A sala onde ele fala está repleta duas horas antes da aula. Restam duas “salas sonorizadas”, onde se pode ter a experiência de uma aula sem mestre: apenas sua voz, grave, clama, modulada, nunca professoral ou assertiva, mas sempre perpassada por uma leve auto-ironia.

(PERRONE-MOISÉS, 1989, p. 87)

Em 1978, perdeu a mãe, pessoa com quem sempre viveu. Em 1980, ao sair do Colégio de França, foi atropelado por uma caminhonete, vindo a falecer um mês depois em consequência dos graves ferimentos sofridos no peito, região mais frágil de seu corpo.

4.3. Uma voz e um vasto público: uma palavra autorizada

O motivo de estarmos destacando Roland Barthes no meio de outras vozes ligadas à questão da leitura prazerosa, seria o peso dado à sua voz, mais do que a de qualquer outro, não apenas no meio acadêmico, mas também nos meios de comunicação. Perrone-Moisés (1983, p.41) destaca:

(na década de 70) Foram promovidos a grandes mestres do estruturalismo: Lévi-Strauss na antropologia; Lacan na psicanálise; Foucault na filosofia; Barthes na lingüística-poética. Por um fenômeno tipicamente francês, esses nomes-obras foram captados pela imprensa de massa e pela televisão, de modo que um vasto público familiarizou-se, então, com o jargão desses especialistas.

Joaquim Brasil Fontes Junior, escritor e professor da Faculdade de Educação da Unicamp, estudava na França nesse período, tendo participado dos seminários dos quais Barthes era figura de destaque. Em 1987, escreveu um artigo publicado na revista “Leitura: Teoria e Prática”, nº 9: “O insustentável prazer do texto”, no qual defende veementemente as idéias lançadas por Barthes em seu livro, *O prazer do texto*, apontando as diferenças dos usos do termo “prazer” adotado na escola brasileira em oposição às idéias de Barthes⁸. Por esses motivos ele foi convidado a dar o seu depoimento para esta pesquisa, de modo a revelar suas impressões acerca da figura de Barthes na França, na época mencionada, e rememorar qual o impacto causado no lançamento dessas novas idéias sobre o prazer da produção do texto e do leitor, para ele, no final da década de 70. Em seu relato, ele confirma qual o peso da presença da personalidade de Roland Barthes na intelectualidade francesa e na mídia de sua época:

[...] já no começo dos anos 70, ele começa a aparecer um pouco mais na mídia. Ele sempre teve um lado mundano. O Foucault sempre foi um homem mais duro, o Lacan tinha enjoado de mídia também, o Lévi-Strauss, os outros intelectuais eram mais fechados. Ele era um homem bem aberto à mídia e consciente da crueldade da mídia, a mídia se apoderava dele, distorcia um pouco o pensamento dele. O que vai acontecer é o seguinte, a carreira dele deslança,(...) tem um texto dele sobre a semiologia da moda, ele começa a se voltar para diversos outros objetos de investigação que não apenas o texto. É uma opção semiológica. (...) No final dos anos 70 é que vem o grande brilho: ele é convidado a assumir a cátedra no (...) Collège de France. (...) Ele já está, então, na mídia.

Aos sábados ele dava uma aula pública, essa aula pública que é uma tradição do Collège de France. Ele tinha um pequeno grupo de alunos, de orientandos, seletos, com os quais ele trabalhava — a Leila [Perrone-Moisés] fazia parte desse grupo. No Collège de France era assim: a aula começava às nove e meia, mas você tinha que chegar às oito para encontrar lugar. Era uma sala imensa onde ele dava aula e outra sala

⁸ Esse artigo será analisado mais cuidadosamente no capítulo 6 desta dissertação, o qual se refere à revista “Leitura: Teoria e Prática”.

fechada, onde só se via a imagem dele pela televisão. Tinha as duas possibilidades. Essa aula pública era uma aula mundana, todo mundo ia, uma aula maravilhosa... Eu assisti um curso com ele sobre a metáfora do labirinto. Ele falava uma hora, dando uma palestra de uma hora, e as duas horas seguintes eram cedidas a um convidado famoso (.....) Ele se tornou uma figura que foi assumida pela mídia. Tinha um discurso muito peculiar. Existe, inclusive, um livrinho muito cruel, que saiu em 78, que se chama: Le Roland Barthes sans penne (assim como existe “o inglês sem dificuldade” e coisas assim esse livrinho, pegando os cacoetes de linguagem... Como se fosse para falar/escrever como Roland Barthes, Le Français sans penne seria “como aprender o francês sem dificuldade”) (...). No final do livro há uma série de pastiches do discurso de Barthes. Aconteceu na França na época, o que acontece aqui no Brasil: as pessoas assumem os cacoetes do discurso marxista, do discurso psicologizante, muita gente falava mesmo, escrevia um certo “barthesiano”. Então, era um pouco isso, nesse contexto, há, em torno do Barthes, essa atmosfera mundana, ele participou dela, ele mergulhou um pouco nela, ele foi vítima dela. Os jornais falavam qualquer coisinha...Quando ele escreveu Os fragmentos do discurso amoroso, um livro belíssimo, a imprensa pegou de uma maneira também um pouco cruel. Então ele viveu Paris, a intelectualidade parisiense, viveu no meio desse turbilhão.

Fontes destaca o conhecimento que o público tinha das idéias de Barthes, que se tornou um intelectual da moda, a ponto de seu vocabulário, sua forma de expressão, ser copiada pelas pessoas, não apenas ligadas à universidade, mas pelos espectadores da mídia em geral, chegando a existir um discurso, denominado por Fontes, de “barthesiano”. A maneira como a imprensa não apenas o recebia, como também publicava a crítica a respeito de seus livros e palestras, aumentava ainda mais a possibilidade de discussão e de disseminação de suas idéias dentro e fora da universidade. A comunidade parisiense não apenas recebia suas idéias como também as usava de forma como lhes interessava — era uma forma de apropriação do discurso barthesiano, sob circunstâncias alheias à sua vontade e que fugia ao seu controle. Os discursos não podem ser controlados, eles não têm um dono, principalmente a partir do momento em que eles são apropriados por um público mais amplo, do contrário ele se tornaria um discurso desconhecido, ou reservado a leitores especializados.

Não foi o caso de Barthes, homem aberto às discussões da intelectualidade francesa e, num sentido mais amplo, de toda a comunidade francesa interessada em suas idéias. Segundo Fontes, ele não estava imune à crueldade da mídia, e, apesar de tentar dizer como ele gostaria de ser lido, cada um se apoderava de seu discurso à sua própria maneira.

[...] *O que traz essa multidão heteróclita a ouvir Barthes? É o que ele próprio se pergunta, entre envaidecido e angustiado.*

O saber? Muitos anotam febrilmente suas palavras. Mas que “uso” podem ter essas notas? Esse mestre não fornece conceitos nem metodologias; esse “guru” não prega nenhuma religião. A moda? Mas que moda é essa que confunde as categorias sociológicas de faixa etária, de classe social? Se não há aí nenhum operário — como saber? — é por uma contingência do lugar, da hora, da injusta distribuição das linguagens; mas os bedéis e os técnicos de som se quedam a ouvir Barthes com a mesma atenção e aparente prazer que o velho condecorado ou o jovem liceano.

(PERRONE-MOISÉS, 1989, p. 88)

Segundo Bakhtin não se pode evitar a dialogização, pois toda palavra, depois de pronunciada é viva e impura, é dupla. Apenas o Adão mítico teria acesso à palavra pura.

Um dos elementos chaves da teoria da linguagem de Bakhtin é a palavra do outro, de um outro que não se opõe, como categoria fechada, ao “eu” — na linguagem viva, cada palavra é como que o resultado de uma relação de força entre o eu e o outro, numa tensão que se manifesta em todos os níveis, no “material”, na “forma”, no “conteúdo”, num todo inseparável. Nossas palavras não são “nossas” apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam.

(FARACO, 1988, p. 55)

As palavras de Barthes encontraram eco na comunidade francesa e um “lugar” onde teriam espaço para a dialogização. Acabaram não se tornando apenas palavras dele — tornaram-se vivas e impuras. A fronteira de suas palavras passou a ser o espaço criado entre ele e os espectadores que delas tomavam posse e se incumbiam de levar a outros, cada um à sua maneira, mas encontrando um núcleo comum, isto é, aquilo que tinham ouvido, ou mesmo até de uma mesma forma, lembrando, através da maneira de expressá-las, o discurso barthesiano, estabelecendo, assim, uma nova linguagem. O que ele pregava acerca do espaço entre leitor e texto para que o prazer do texto pudesse existir, estava ganhando corpo através de suas palavras. Esse espaço entre suas palavras e seus espectadores criava uma forma de circulação de suas idéias.

De acordo com Bakhtin (2002, p. 43) “cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”. As novas formas de se referir a determinadas coisas já existentes, dependem de um consenso entre indivíduos socialmente organizados dentro de um processo de interação. A apreensão do discurso de outrem se dá, segundo Bakhtin, em determinada época e de acordo com as tendências sociais e dominantes.

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, e é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra.

(BAKHTIN, 2002, p.147)

Não podemos precisar o “nascimento” de uma expressão, pois toda palavra é dupla, impura, dialógica; o discurso é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos (Tezza, 1988). No entanto, não podemos desprezar o valor atribuído a um discurso produzido por determinado sujeito e não por outro, em determinadas condições de produção. Segundo Foucault (2001), existem controles de produção dos discursos e um deles seria a seleção dos sujeitos que falam. Ninguém poderia receber a aceitação, ou até mesmo a confrontação, ao produzir determinados discursos se não satisfizesse determinadas exigências sociais ou estivesse qualificado para fazê-lo. Esses discursos simplesmente não seriam ouvidos, seriam descartados. A palavra vale na medida em que é pronunciada por um sujeito autorizado por uma dada comunidade. A enunciação só acontece se o sujeito se sente autorizado para pronunciar a palavra e só assim sua fala tem uma certa eficácia. A aceitação e interiorização de determinados discursos dependem da qualificação do sujeito que produz o enunciado. Nas palavras de Foucault (2001, p.38):

A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que

devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.

É essa impostura intelectual que podemos atribuir a Roland Barthes e à aceitação de suas palavras mais do que a de outros de seu tempo. Ele não fazia parte de um grupo desconhecido de intelectuais, além de ter amplo acesso à mídia e uma valorização bastante acentuada na França⁹, ele satisfazia as exigências do público que o ouvia: fazia parte do Collège de France, instituição das mais valorizadas na França, era um intelectual que lançava polêmicas na Sorbonne e nos meios intelectuais, seus artigos eram lidos por um grande público naquele país. Todos esses fatores colocavam Barthes em uma posição tal que seus discursos produziam a eficácia desejada, mesmo que, em um primeiro momento, fosse nada mais que a geração de uma grande polêmica e o acirrar do ânimo da crítica.

Além de todos esses fatores, Barthes era professor e assim era conhecido, além de escritor de sucesso e, segundo Foucault, seu contemporâneo no Collège de France, a educação contribui, de forma particular, para a apropriação e disseminação dos discursos. Ele deixa esta idéia bastante clara em sua aula inaugural realizada nessa mesma instituição de ensino:

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

(FOUCAULT, 2001, 43)

O depoimento de Fontes ainda esclarece que as idéias de Barthes sobre a leitura prazerosa circularam na França em um contexto bastante peculiar e diferenciado em relação ao Brasil. A esquerda francesa, defendendo uma leitura

⁹ Segundo Perrone-Moisés (1983, p.42) “seus seminários se transformaram em acontecimentos mundanos, em shows quase tão concorridos como nossos festivais de música popular”

ideológica, como forma de transformação do mundo, via, nas idéias sobre o prazer, uma forma de individualização, em oposição ao social, além de uma condução para a alienação e conformismo com o mundo. Segundo Fontes, eles não compreendiam a extensão da forma de contestação e quais os fundamentos das idéias barthesianas:

Elas causaram um grande impacto, as esquerdas gritaram com a questão do prazer. Você precisa ver o contexto. O que acontece no contexto intelectual, digamos assim, franco-brasileiro, pegando um pouco o Brasil, a França... Quais são as tendências desse pensamento entre os anos 60, 70, começo dos 80? De um lado é a fenomenologia, a fenomenologia marcou demais o pensamento não só filosófico, mas também o pensamento crítico. O Barthes é marcado pela fenomenologia, Sartre... Há uma crítica literária de cunho fenomenológico muito interessante que tenta sair do impasse do objetivo e do subjetivismo. Quer dizer, fazer um estudo do texto mostrando, é também descritivo, mas é uma descrição que mostra o acontecer no texto no pólo sujeito/objeto. A outra é o estruturalismo, entra de uma maneira radical.(...) Ele entra em choque direto com o marxismo que é a outra corrente que vem atravessando o pensamento europeu e, conseqüentemente, o brasileiro, também nesse momento. Então, quando o livro do Barthes surgiu, o título, imediatamente, as primeiras tendências [críticas] que vão contra o Barthes procedem das esquerdas.

(...) há uma ala esquerda ligada à questão da leitura, muito fechada, a leitura tem que ser uma leitura que promova modificações no sujeito, na História. Então, você sabe, a questão marxista, de um certo tipo de marxismo. E o livro do Barthes, ele parte.... De onde ele parte? Ele parte desse contexto que está começando a desestabilizar o estruturalismo francês. E uma das grandes figuras que vai despontar nesse momento é Julia Kristeva, orientanda dele, ela vai exercer uma influência sobre ele. A Kristeva acaba de publicar nessa época também a Semiotique, que é um livro em que ela tenta dar um passo além do estruturalismo. E quem são os mestres dela? Um dos mestres dela é Bataille, o outro é Freud, Freud e Bataille é que estão na base do pensamento de Barthes no Prazer do Texto. O conceito de prazer e o conceito de gozo que são os dois conceitos ele vai elaborar no Prazer do Texto, eles não dizem respeito ao prazer no sentido edonístico da palavra.

Seria importante salientar que a voz de Barthes ecoou na França, na década de 70 e não na década de 80, período que nos importa particularmente nesta pesquisa, mas, aqui no Brasil, as idéias de Barthes se sedimentaram mais fortemente a partir da década de 80. Na década de 70 muitos de nossos intelectuais estavam residindo na Europa, por razões não apenas políticas, mas pelo aumento do número de cursos de pós-graduação oferecidos pelas universidades. Ainda é Perrone-Moisés (1983, p. 42) quem faz essa observação

quando se refere ao público que freqüentava os seminários dos quais Barthes fazia parte, e destaca a importância da presença dos brasileiros ali:

(Boa parte do público desses seminários era latino-americano. Os maus momentos por que passavam, sucessiva ou concomitantemente, nossos países, forçavam ou convidavam os latino-americanos a arribar para outras plagas; e ir para Paris era uma espécie de reflexo cultural. Também no mesmo momento floresciam em nossos países os cursos de pós-graduação e, por necessidade profissional ou por fatalidade histórica, os latino-americanos das áreas humanísticas iam especializar-se em Paris. Houve um momento em que esses mestres parisienses, maiores ou menores, contavam e comparavam o número de seus respectivos “Brésiliens”; era uma espécie de teste de popularidade.)

Esses intelectuais, que eram ouvintes dos seminários dos quais Barthes tomava parte, começaram a retornar ao Brasil no final da década de 70, período que coincide com a abertura política, final do período da ditadura militar. A escola brasileira estava desejando realizar mudanças mais significativas, e esses intelectuais trouxeram consigo muitas das idéias que foram construídas e discutidas na França, entre elas a do prazer do texto. Mas, de uma forma diferenciada: aqui, no Brasil, o pensamento de esquerda abraçou com intensidade a questão da leitura prazerosa. Ainda é Fontes quem faz essa observação:

*Pois é, especialmente vai circular na esquerda do Brasil. É muito curioso, pois a esquerda francesa gritou contra a questão do prazer, gritou.
(...)
É, eu acho que ela entra seguramente por uma porta aberta por um pensamento de esquerda, que estava querendo revolucionar a escola brasileira, mudar a escola brasileira, não é?*

A comunidade intelectual brasileira sofre forte influência das idéias vindas da Europa, mas essas passam, primeiramente, por um período de maturação e sedimentação, antes de tomarem forma e força dentro de nossa comunidade. Segundo o depoimento dado por Fontes, há sempre um período de dez anos até que as idéias ganhem força, não apenas na passagem da Europa para o Brasil, mas também da Universidade para as escolas de ensino fundamental.

Eu acho que vieram, as idéias sobre o prazer do texto vieram de Barthes. Foi ele que pôs em circulação, foi o pensamento de Barthes. 72, marca todos os anos 70. Esse tipo de pensamento no Brasil é muito interessante, a relação do pensamento criativo, o pensamento elaborado fora da Universidade e os contextos pedagógicos, é muito curioso. Há geralmente uma distância de dez anos entre uma teoria, que é elaborada e reelaborada na Universidade, e a passagem dessa teoria para a escola. Geralmente quando ela chega na escola, ela já está desbastada, transformada em algo bastante simplificado.”

4.4. As condições de produção do discurso barthesiano no Brasil

Foi esse período de dez anos que as idéias de Barthes sobre a leitura prazerosa atravessou, até se sedimentar como temática de diversos encontros de leitura, não por caminhos desejados pelo próprio autor do livro, pois esse afirmava que elas não eram para a escola, não se destinavam a um contexto pedagógico. Como vimos, as palavras não têm dono, e, ao serem incorporadas pelos intelectuais brasileiros tomaram um novo rumo, sendo direcionadas especialmente para a escola num momento em que esta estava sedenta por mudanças.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

(BAKHTIN, 2002, p.95)

As palavras a respeito da leitura prazerosa haviam encontrado eco não apenas nas vozes dos intelectuais franceses, mas, como apontamos, se tornaram familiares de um público que assistia aos programas de televisão, e chegaram até nós através de diversas formas. Essas idéias eram produzidas e circulavam num momento histórico-social propício que assegurava condições ideais de produção desse discurso. Segundo Foucault (1972 p. 59):

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que se possa “dizer qualquer coisa” dele e várias pessoas possam dele dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos,

para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação — essas condições, vê-se, são numerosas e pesadas. O que quer dizer que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, não é fácil dizer alguma coisa nova (...)

O objeto de discurso do qual estamos tratando seria a relação entre a leitura e o prazer no momento da realização desse ato em um ambiente escolar, e este era uma idéia nova, posta, aqui, no Brasil, nos anos 80. Portanto, é necessário haver as condições históricas propícias para que um discurso ganhe força. Em relação à questão da leitura prazerosa, houve a necessidade de um tempo, a fim de que as idéias circulassem em diversos meios (na mídia, na produção acadêmica, nos discursos para professores etc) até que essas condições fossem criadas e, assim, pudessem se estabelecer dentro do contexto escolar.

Para Bakhtin:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

(BAKHTIN, 2002, p.41)

Vimos que houve uma circulação intensa dessas idéias e que, embora não estejamos nos referindo a sistemas ideológicos mais complexos, destacamos a forma de se encarar a leitura da literatura na escola e as transformações dela advindas a partir da consolidação desses discursos, quer tenham surgido no meio acadêmico, quer tenham penetrado na escola via exigência dos alunos. Percebemos que há um movimento em relação à produção desse tipo de discurso, que ora parte da academia, ora do público, mas que encontrou eco em uma determinada comunidade, devido a determinadas condições históricas de produção. Durante o depoimento do professor Joaquim, momento do qual a professora Lílian Lopes Martin da Silva participou, vemos quais foram algumas das condições de produção desse discurso aqui no Brasil. Diz ela:

Porque ele [o discurso] aparece na relação com toda essa problemática: a da crise, a do fracasso escolar, a da necessidade de uma pedagogia do educar divertindo, essa coisa que é muito própria da pedagogia. Para mim é muito claro. Ele foi lido por nós, que nesse momento representávamos um grupo que lutava por mudanças no ensino de língua portuguesa, na forma da leitura ser vivida dentro da escola (...) Era invocado como um argumento para que a leitura ganhasse uma outra dinâmica no interior da escola.

Os anos 80 começam não apenas com o período de abertura política, mas, na escola, surge um questionamento do ensino em vigor, tornando-se evidente a crise que a escola brasileira estava enfrentando. Os índices de repetência e de abandono dos estudos nos primeiros anos escolares eram assustadores. Um dos grandes vilões do fracasso escolar era a leitura. Discutia-se a crise da leitura, expressão a todo o momento em evidência. Há, inclusive, um livro organizado por Zilberman (1982), reunindo textos dos mais reconhecidos profissionais ligados à questão da leitura no Brasil, cujo título destaca a questão da crise da leitura na escola: “Leitura em **crise** na escola: as alternativas do professor”.

A evidência da crise estava posta na falta de leitores no país, salientando a falta de incentivo à leitura nas escolas, a falta de “hábito” de leitura por parte dos alunos, o número reduzido de leitores no país, levando-se em conta a venda de livros per capita etc.

Nesses anos de crise, na academia estavam despontando os novos paradigmas recolhidos nas ciências da linguagem e teorias do conhecimento como Vigotsky e Bakhtin. Nos congressos e seminários a grande tônica eram as discussões a respeito da prática da leitura escolar, correção lingüística e produção textual. Os questionamentos a respeito da obrigatoriedade da leitura, seleção de livros, prazer de ler começam a ultrapassar a esfera universitária e a atingir as escolas de ensino fundamental e médio. O livro de Barthes já havia sido publicado na França há quase dez anos e no Brasil, naquele momento, anos 80, estavam criadas as condições propícias para o surgimento de um novo discurso sobre a leitura da literatura na escola.

Creemos que foi nesse momento, em que os intelectuais brasileiros estavam empenhados em realizar mudanças mais sensíveis no meio escolar, juntamente com a sociedade que pedia uma transformação na escola, que houve

a valorização de determinados discursos a respeito da relação entre leitor/texto e a natureza do elo aí criado, e se iniciou uma espécie de rejeição do termo “hábito de leitura”. Esse passou a estar relacionado a práticas mecanicistas, enquanto surgiu uma valorização da leitura como uma relação de constituição dos sujeitos, como formação do gosto, fruição.

CAPÍTULO 5

A revista “Leitura: Teoria e Prática”: o hábito e o prazer do texto
na primeira metade dos anos 80

*Agora,
Na revelação frontal do dia,
A consciência do limite,
O nervo exposto dos problemas*
Carlos Drummond de Andrade

5.1 – Uma nova revista e a luta contra a crise da leitura

A revista *“Leitura: Teoria & Prática”*¹⁰ nasce, segundo a sua própria concepção, num momento de crise, crise essa não apenas da escola, das práticas pedagógicas, mas da leitura e como esta tem seu início na escola, está intimamente relacionada às práticas escolares associadas à leitura. Essa publicação não apenas assume a crise como ponto de partida, razão de sua existência e luta, como veicula discursos que reforçam a imagem social de que o Brasil é um país que não lê. O editorial do número zero (de nov. 82) esclarece que sua preocupação primeira seria a democratização da leitura e revela que, para que essa democratização se concretizasse, fazia-se necessária a realização de uma luta, da qual a revista pretendia tomar parte.¹¹

*LEITURA: TEORIA E PRÁTICA, cujo número zero estamos submetendo à apreciação e crítica dos interessados, nasce com o propósito principal de servir como veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas da leitura em nosso país. Destina-se, mais especificamente, a todos aqueles que desejam **lutar pela democratização da leitura** no contexto brasileiro através de um trabalho coletivo e transformador.*

*(...) De igual modo, pretende resgatar toda **uma história de lutas** pela extensão do **direito de ler** a todo povo brasileiro¹².*

O editorial do número um (1) reenfatiza o propósito inicial da ALB:

(...) A democratização da leitura, meta e principal razão de ser da ALB, coloca como exigência a transformação da escola, reclamando dos educadores uma nova forma de levar os alunos à fruição crítica dos textos.(...)¹³

¹⁰ A revista *Leitura: Teoria & Prática* é uma publicação semestral da ALB — Associação de Leitura do Brasil, entidade fundada em Campinas, durante a realização do 3º Congresso de Leitura (COLE), em novembro de 1981. A ALB é uma sociedade sem fins lucrativos que tem por objetivo lutar pela democratização da leitura e da educação no território nacional e congrega pessoas comprometidas com suas teses e princípios. A cada dois anos promove, em Campinas, o COLE — Congresso de Leitura do Brasil, que é o maior evento do gênero no país. (Fonte: *Leitura: Teoria & Prática*, jun. 2001)

¹¹ Os capítulos 5 e 6 desta dissertação fazem a leitura dos catorze números da revista *LEITURA: TEORIA & PRÁTICA* dos anos 80 sob o ponto de vista do hábito/prazer do texto. Os trechos retirados dessa publicação serão identificados nas notas de rodapé, por não se tratarem de meras citações, mas de análise do texto mencionado.

¹² Editorial, *LEITURA: TEORIA & PRÁTICA*. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº Zero, p. 2, nov. 1982. (grifo meu)

¹³ *LEITURA: TEORIA & PRÁTICA*. Campinas/Porto Alegre: ALB/Mercado Aberto, nº 1, p. 2, abr. 1983.

O que se preconizava naquele período era que o Brasil era um país de não leitores, que imperava em nosso país a ausência de leitura. Segundo Possenti (2001), em artigo recente no qual analisa o discurso a respeito da leitura nos editoriais dessa mesma publicação, essa tese é defendida comparando-se o número de analfabetos no Brasil e em outros países, números relativos a edições, livrarias, bibliotecas, freqüência a bibliotecas, números de textos clássicos lidos por estudantes na Universidade, tiragem de jornais e revistas etc.

Nos anos 80, a idéia estabelecida era a de que o brasileiro não lia, e, para tanto, levava-se em consideração conceitos tais como “o bom leitor”, os “bons livros”, a forma “correta de se ler”, a leitura “bem feita”, a criticidade ao se realizar tal ato etc.

Leitura: Teoria & Prática nasce circunscrita dentro desse pano de fundo: o cenário discursivo é de uma crise da leitura/educação e, portanto, a revista veicula idéias, em suas primeiras edições, de acordo com a percepção vigente naquela época. O cenário sócio-econômico-cultural é o de um aprofundamento das desigualdades sociais, da exclusão e também da redemocratização do país. O esforço, em ambos os casos, é o da mobilização geral. As condições para que o discurso do prazer de ler aflore estão sendo estabelecidas nesse cenário e funcionam como argumentos para o surgimento da publicação da revista.

A revista está direcionada aos profissionais da leitura: professores, escritores, pesquisadores etc. O seu título (Teoria e Prática) traz em seu bojo não apenas a intenção de discussão de idéias, mas de uma busca no sentido de torná-las efetivas, fazer com que seus leitores partam para uma prática, prática essa essencial naquele momento, como está claro no editorial do número zero: *uma nova forma de levar os alunos à fruição crítica dos textos*. A ênfase dada seria à leitura crítica de textos, uma leitura transformadora da situação em que o país estava mergulhado.

Os artigos também eram produzidos por esses mesmos profissionais da leitura a quem essa publicação estava sendo dirigida: professores, pesquisadores, pedagogos de forma geral. Assim como o número de participantes dos Coles cresceu substancialmente desde o seu primeiro evento, assim também cresceu o número de leitores da revista. Podemos perceber que havia um conjunto de discursos que estavam se concentrando no empenho da

democratização de leitura e esses circulavam não apenas dentro da universidade, mas eram apontados em artigos que traziam as idéias de professores que atuavam dentro das escolas, em pesquisas realizadas na universidade, mas que expressavam os problemas relativos à leitura em diversos âmbitos, além da circulação dessas mesmas idéias por orientadores de pesquisas e técnicos em educação. A revista também informava acerca das iniciativas realizadas na época que tinham por objetivo “amenizar” os problemas de leitura encontrados no país. Esses foram os motivos que nos levaram à escolha dessa revista e não de outra, como lugar de construção da idéia do *prazer de ler* no meio escolar, além de seus propósitos iniciais centrados no empenho da democratização da leitura.

Antes de fazer a análise dos artigos que se referem mais pontualmente às práticas de leitura recorrentes na escola desse período, os anos 80, observando, de forma especial, a arquitetura das idéias de “**hábito de leitura**” e “**prazer de ler**”, importante seria mencionar, de que maneira a revista destaca os aspectos da “crise de leitura”, já citados anteriormente, e que fazem parte do que denominamos condições de produção, que funcionam como pano de fundo para que a defesa da leitura prazerosa se dissemine na escola, da forma como se encontra nos dias de hoje.

Revista nº Zero, nov.82

O primeiro artigo, da revista número zero, que se refere mais pontualmente à crise de leitura na escola brasileira é o de Lílian Lopes Martin da Silva,¹⁴. Um dos questionamentos que ela faz em seu artigo é: “qual o significado da leitura na escola?” Esse artigo traz os rumos de sua pesquisa em andamento¹⁵ e esclarece que ela surgiu devido às dificuldades de leitura de textos dos alunos ingressantes na universidade, e, em suas palavras, do “quadro alarmante do não-saber, não-gostar e não querer ler.”¹⁶ Acrescenta ainda, esclarecendo o quadro da crise de leitura nessa época:

¹⁴SILVA, Lílian Lopes Martin da. O significado da leitura na escola. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, n° Zero, p. 35-36, nov.1982.

¹⁵ A pesquisa estava em andamento em 1982. Foi defendida em 1984 sob o título “A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura”, Campinas, SP, 1984. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. UNICAMP.

¹⁶ op. cit. p. 35

Tal situação nos leva em primeiro lugar a perceber a dimensão trágica da questão da leitura no Brasil, quando nos reportamos à grande maioria da população que, desprovida dos meios adequados de subsistência e marginalizada dos bens sociais a que tem direito, é impedida de interagir com o código escrito; e, em segundo lugar, a questionar o trabalho que se faz em leitura no interior das nossas escolas e que vem resultando, certamente ajudado por outros fatores, no que muitos chamam de crise da leitura.¹⁷

Vemos, portanto, que, em 1982, o discurso a respeito da crise estava presente nas pesquisas na Universidade, bem como em outras publicações que tratam do tema da leitura. A resenha de Raquel Maria de Almeida Prado,¹⁸ que é publicada na página subsequente ao artigo de Silva, só confirma o que acabamos de mencionar, pois tem como título: “Para sair da crise”. O título faz uma referência não apenas à crise da leitura que a escola vinha enfrentando, mas ao título do livro (que já foi mencionado no capítulo anterior) resenhado: Leitura em Crise na Escola: As alternativas do Professor, que tem como organizadora Regina Zilberman (1982).

Para o livro, a leitura na escola brasileira estava em crise. As diferentes razões aparecem nos ensaios nele contidos: os alunos não liam, liam pouco, liam mal, não “gostavam” de realizar as atividades de leitura, não adquiriam as habilidades básicas da leitura no ensino fundamental, não tinham acesso aos livros, os professores não realizavam atividades adequadas de leitura, não compreendiam o que era o ato de ler, o livro era utilizado de forma inadequada em sala de aula.

Prado conclui sua resenha incentivando os leitores-professores:

A obra é de interesse a todos quantos, de uma maneira ou de outra, estão ligados ao mundo da leitura e mais especificamente ao da “crise da leitura”. Interessa, sobretudo, aos professores que, depois dos pais, têm a chance de transformar a leitura, em instrumento altamente poderoso, quer na renovação pedagógica, quer na renovação social. Nessa renovação todos nós devemos estar empenhados.¹⁹

¹⁷ op. cit.

¹⁸ PRADO, Raquel Maria de Almeida. Para sair da crise. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, n° Zero, p. 37-40, nov.1982.

¹⁹ Op. cit. p. 40

O número um da Revista (do início do ano de 1983) traz artigos que estimulam novas propostas de práticas de leitura na escola, e não deixa de alertar ainda para “as agruras por que passa a educação brasileira”²⁰

Revista nº 2,
out.83

O artigo mais enfático em relação à crise da leitura está presente na Revista nº 2: “Os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura”²¹. A “chamada” elaborada pelos editores para este texto já esclarece o ponto de vista que será questionado pelo autor do artigo:

*Marques de Melo, neste estudo, analisa o problema relacionado com a **crise do livro e da leitura** como uma decorrência da presença de outros MCM. Fato, opinião ou preconceito? Seria a escola a única responsável pela formação de leitores? Qual o papel das bibliotecas na popularização da leitura? Leia para verificar como o autor responde a essas importantes questões.*²²

Melo menciona a expressão “crise da leitura” onze vezes em seu artigo, além de usar outras expressões que nos remetem à mesma idéia. Ele inicia a reflexão questionando a crise, utilizando-se de estatísticas que dão números exatos a respeito do crescimento do consumo das mensagens impressas. No entanto, ele não rejeita totalmente a idéia da crise, mas busca os fatores que seriam os responsáveis pelo seu estabelecimento. Suas dimensões, segundo ele, são as seguintes:

“a) O volume de leitores não tem logrado se reproduzir em proporção comparável à redução das taxas de analfabetismo, à expansão da rede escolar e ao ritmo de crescimento da própria indústria editorial.

(...)

b) O volume da produção editorial, apesar de mostrar-se crescente, não tem sido suficiente para atender à demanda dos novos leitores.

(...)

A crise da leitura *afigura-se, portanto, como um fenômeno que não pode ser avaliado senão como produto da sociedade de classes e como decorrência da vigente ordem econômica mundial, gerando*

²⁰ Editorial. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto. nº 1, p. 2, abr.1983.

²¹ MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 2, p. 17-30, out.1983.

²² **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 2, p. 17, out.1983. (grifos meus)

respectivamente uma desigualdade entre as classes proprietárias e as classes trabalhadoras e entre países ricos e países pobres, o que se projeta na esfera cultural.”²³

Melo não apenas levanta aspectos da crise, mas tenta desvinculá-la da responsabilidade atribuída aos meios de comunicação de massa, e propõe uma batalha contra esse quadro de dificuldades de leitura que, segundo ele, estão vinculadas a problemas maiores que, simplesmente, o da falta de livros e bibliotecas. Ele faz um levantamento de aspectos históricos e políticos e propõe soluções para a democratização da leitura em nosso país. Segundo ele:

A batalha pela leitura é uma batalha a ser protagonizada pelos que hoje são excluídos do mundo da cultura impressa, e na qual os intelectuais — bibliotecários, escritores, educadores — deverão figurar como coadjuvantes. Não coadjuvantes passivos, mas animadores estratégicos.²⁴

Nesse artigo podemos perceber que o discurso da crise da leitura faz-se presente, mesmo que seja de forma subjacente. No artigo de Melo, o que podemos observar é que uma das causas atribuídas à crise da leitura seria o aumento dos meios de comunicação de massa, tese essa que, por ele, é refutada.

Para Possenti (2001, p.5):

Segundo esse autor [Maingueneau], uma das características fundamentais de cada discurso é que deriva de um interdiscurso. Ou seja, para cada discurso há um outro discurso (pelo menos virtual), com o qual, entre outras coisas, ele mantém uma relação polêmica.

Ao publicar textos que defendam ou refutem a crise da leitura a revista acaba mantendo um diálogo com outros discursos, que, mesmo sem estarem presentes na Revista, acabam revelando como a leitura era encarada nessa época também em outras publicações ou círculos.

²³ op. cit. p. 17- 18 (grifos meus)

²⁴ op. cit. p. 30

5.2. A formação do “hábito de ler” e o “gosto pela leitura”

Revista nº
Zero, nov.82

Vê-se claro que o momento não era apenas de diagnosticar e denunciar uma “crise” mas o de propor mudanças e essas surgiam com toda a força nas páginas da revista. As duas últimas páginas dos primeiros números são reservadas para a divulgação de propostas, programas, atividades diversas de leitura realizadas no contexto brasileiro. O destaque que cabe aqui é a apresentação, no número zero, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e de uma de suas campanhas que será alvo de nossas reflexões: a Ciranda de Livros:

*Nestes quase quinze anos desenvolvemos nosso trabalho em quatro linhas que se complementam: 1^o) as publicações; 2^o) os cursos e seminários; 3^o) as pesquisas, e 4^o) que é na realidade o objetivo último de todas, a formação do **hábito** da leitura.²⁵*

A ênfase é dada, no trabalho desenvolvido pela fundação, à formação do hábito de leitura nos jovens e adolescentes e esta expressão é repetida ao longo do texto:

*Para incentivar o **hábito** de leitura a FNLIJ tem procurado aprimorar a qualidade dos livros produzidos através da criação de prêmios (...)²⁶*

Temos, em seguida, a apresentação do Projeto Ciranda de Livros:

O Projeto “Ciranda de Livros”, que agora iniciamos com a Fundação Roberto Marinho e o apoio da Hoescht do Brasil, é certamente o mais amplo que tentamos nessa área.²⁷

Em meio aos discursos que enfatizavam a crise, desenvolve-se o apelo à conscientização da leitura, à leitura reflexiva, à recusa das interpretações rígidas de textos e leituras pré-estabelecidas. Reivindica-se uma “leitura libertária”, à qual se referiu Paulo Freire na entrevista que concede à revista *Leitura: Teoria e*

²⁵ SANDRONI, Laura Constância Austragésilo de Athayde. *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil — FNLIJ. LEITURA: TEORIA & PRÁTICA*. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº Zero, p. 41, nov. 1982.

²⁶ op. cit. p. 42

²⁷ op. cit.

Prática - número zero. Surgiam artigos que traduziam uma busca de superação das dificuldades de leitura que o país vinha enfrentando. Essa busca não se reduzia apenas aos programas de incentivo à leitura, mas a novas práticas que deveriam ser vivenciadas nas bibliotecas e escolas. Um dos artigos que, em busca do hábito da leitura, apresenta uma ênfase diferente daquela dos programas de leitura desenvolvidos até esse momento é o de Maria Helena Magalhães, professora de Biblioteconomia da UFMG, “Leitura Recreativa na Escola de 1º grau.”²⁸ Ela destaca a importância da realização da leitura como forma de lazer, de distração, de alívio das tensões, de espaço desvinculado da obrigação. Esse tipo de leitura não seria o único presente na escola, mas estaria lado a lado com o da leitura utilitária. A respeito da escola ela diz:

*(...) sabe-se que a escola é das poucas instituições em condições de desenvolver no aluno uma atitude positiva em relação ao livro, promovendo a leitura e transformando-a em hábito e interesse permanente.*²⁹

Podemos constatar que, nesse início de publicação da Revista, a idéia de se desenvolver um hábito de leitura no meio escolar não era vista com maus olhos, antes, ela convivia pacificamente com outras expressões que, hoje, aparecem circunscritas em contextos diferentes, ou até mesmo opostos — hábito e recreação. Aqui a voz que se levanta vem da área da biblioteconomia. Hábito e recreação estão inseridos em um mesmo discurso.

A fim de que uma expressão seja, paulatinamente, substituída por outra, ou se torne menos valorizada que outra é necessária uma mudança da própria ideologia que envolve esse termo. As palavras trazem em si a carga de seu emprego social e do jogo que se estabelece entre os falantes. O que vamos perceber ao longo das páginas dessa revista é como o termo *prazer de ler* começou a ganhar força dentro desse contexto específico: o dos leitores, divulgadores e escritores da revista.

Segundo Roncari (1988, p.41), citando Bakhtin, há um processo no qual as idéias originais de um autor tornam-se opinião de um grupo de pessoas e,

²⁸ MAGALHÃES, Maria Helena de Andrade. Leitura Recreativa na Escola de 1º grau. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº Zero, p. 33-34, nov. 1982.

²⁹ op. cit. p. 33

posteriormente de uma comunidade. É justamente esse processo que estamos tentando captar ao longo dos artigos publicados na revista analisada:

Até a transformação das idéias originais dos autores em opinião, e que ele chama de “O processo de esquecimento progressivo dos autores-depositários da palavra do outro. A palavra do outro torna-se anônima, familiar (sob uma forma retrabalhada, bem entendida); a consciência se monologiza”. É tanto com as palavras, como com as idéias do outro que tecemos nossa própria consciência e pensamento.

Há um processo que a expressão “prazer do texto” vai percorrer até tornar-se familiar, estar incorporada aos discursos, nesse caso, produzidos no meio acadêmico e voltados para a escola. Isto não quer dizer que o discurso se originou no meio acadêmico, antes que ele traz em si e acaba refletindo uma forma de ver o mundo em uma determinada época, dentro de um campo discursivo mais abrangente, que ora parte da universidade, ora entra na universidade através das práticas sociais.

Isso significa que a linguagem condensa, cristaliza e reflete as práticas sociais, ou seja, é governada por formações ideológicas. Ao mesmo tempo, porém, em que é determinada é determinante, pois ela “cria” uma visão do mundo na medida em que impõe ao indivíduo uma certa maneira de ver a realidade, construindo sua consciência.

(FIORIN, 1990, p.54)

Esse “processo de esquecimento progressivo” por qual passa a expressão **prazer de ler** atravessa algumas etapas: a primeira delas, seria a identificação com as idéias de um autor que surgiram em um dado momento propício e não em outro, como aconteceu no caso de Barthes. O segundo momento, em relação a esse autor particularmente, seria a incorporação desse discurso, aqui, não apenas disseminado através dos livros, mas da mídia em geral, por um público amplo. Em seguida temos o esquecimento do autor, as idéias já não têm mais um “dono”, elas fazem parte de uma comunidade, e começam a tomar novos rumos e interpretações, de acordo com o contexto em que são utilizadas.

Por isso, o discurso é mais o lugar de reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer.

(...)

O discurso não é, pois, a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto de discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala.

(FIORIN, 1990, p.32,35)

Portanto, há um caminho que o discurso percorre até a sua total assimilação. Veremos, agora, a travessia desse caminho desde a ênfase relacionada ao hábito até o crescimento do termo prazer de ler no contexto da revista *Leitura: Teoria e Prática*, ao longo desses dez anos:

Revista nº 1
abr.83

O primeiro artigo da revista número um, que relata o encontro de escritores de obras infanto-juvenis com alunos do ensino fundamental, termina enfatizando quais os frutos alcançados pelo projeto em questão: o hábito da leitura.

*Do ponto de vista didático-pedagógico, os resultados são altamente gratificantes: **o incentivo à leitura como hábito**, comprovado pelo crescimento espantoso da procura de livros nas bibliotecas escolares; o despertar do interesse pelo autor como elemento humano, pelo processo da criação literária e pelos problemas de editoração e de publicação de livros; (...)³⁰*

Nesse mesmo número da revista é publicado um artigo cujo título faz uma alusão às idéias barthesianas: “*Como despertar o prazer da leitura*”³¹, mesmo que não traga nenhuma referência explícita ao escritor. Embora o texto de chamada do artigo se refira a uma leitura gratificante, ainda o que é explorado no interior do texto é a questão do hábito da leitura:

³⁰ MENDES, Mariza B. Teixeira. Encontros entre alunos de 1º grau e escritores infanto-juvenis. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 1, p.5, abr. 1983. (grifos meus)

³¹ PONDÉ, Glória Maria Fialho. Como despertar o prazer da leitura, **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 1, p.13-16, abr. 1983.

Relato que mostra a conquista de um espaço para uma leitura mais gratificante e menos traumática no contexto escolar.

(...)

A leitura exerce um papel fundamental não só nos primeiros anos escolares como também em toda a vida do indivíduo. (...) Para que isso ocorra, é necessário que se implante o hábito em todas as classes sociais, desde a mais tenra idade, e sobretudo na escola pública que atinge o maior percentual da população. (...)

É bem sabido que a falta desse hábito vem provocando problemas graves na expressão oral e escrita dos alunos de hoje.³²

No entanto, juntamente com esta ênfase na implantação do hábito surgem os primeiros indícios da associação entre leitura-prazer:

Além disso, há que salientar que a leitura só se implanta efetivamente se estiver associada ao prazer, ao jogo e à arte, de modo que o receptor sinta-se sempre envolvido e motivado por ela, tendo também contato com as formas de comunicação mais bem elaboradas que caracterizam a arte em geral.

(...)

Pela motivação dos alunos, acredita-se ter despertado neles o prazer da leitura e o gosto pelas artes em geral, mostrando-lhes, de uma maneira dialética, os valores de nossa sociedade veiculados pelos textos literários lidos.³³

Vale destacar aqui, que o projeto descrito nesse artigo da revista se norteou nas propostas da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, especialmente em relação à questão do incentivo à leitura, termo este que estava ganhando força ao lado de expressões até então valorizadas como “hábito da leitura”. Nesse início dos anos 80 havia uma busca pela democratização da leitura. O que se percebia, então, é que as práticas vivenciadas na escola até o momento não estavam alcançando os resultados esperados. Esse discurso não aparece de forma explícita nos artigos, mas de forma subjacente. Qual a forma, então, de melhorar o quadro? Não apenas buscar o *desenvolvimento do hábito*, mas esse viria através do *despertar do prazer*. Há uma marca nítida aqui de busca de novas soluções para a chamada “crise da leitura”.

Ainda no número 1 da revista que estamos analisando foi publicado o resumo de uma pesquisa sobre a compreensão de textos dos alunos no ensino

³² op. cit. p.13,14 (grifos meus)

³³ op. cit. p.14, 16. (grifos meus)

de 1º grau. Esse artigo levanta algumas considerações, dentre elas a de que os alunos só compreendem bem os textos de que gostam, isto é, os textos com os quais eles conseguem ter uma certa afinidade, que está relacionada à afetividade, ao gostar do texto, conseguido através da identificação com personagens e passagens. O gostar vem através do conforto, o que produzirá compreensão, e, neste caso, o professor deverá estar apto para captar onde reside o interesse de seus alunos. É a questão do interesse do aluno vindo à tona, em uma pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aqui estão presentes as vozes das educadoras:

O “gostar de ler “ só se realiza a partir de um impulso afetivo inicial que estabelece os laços entre o leitor e o texto, através de uma empatia que aproxima o leitor de um dado tema ou assunto, de uma personagem, de uma forma narrativa, de um estilo ou do espírito de um autor. Tal impulso afetivo se constitui ainda no motor que colocará em atividade as estruturas operatórias disponíveis para uma melhor compreensão. Conhecer as características do leitor, seus interesses e sua maior ou menor aceitação de diferentes tipos de mensagem é uma tarefa que pode e deve ser empreendida pelo professor, se ele está empenhado em formar legítimos leitores e não meros decifradores de textos.

(...)

Em síntese, registra-se a importância de escolher textos próximos ao mundo do leitor ou que, se distantes, apelem a seu universo interior, do qual fazem parte sua imaginação e curiosidade.³⁴

Mesmo que haja essa percepção a respeito do interesse do aluno e do gostar de ler, que aparece no texto entre aspas, ainda, juntamente com ele, é registrada a expressão hábito de leitura:

Esta pesquisa exigiria estudo de casos, acompanhamento dos leitores mais bem sucedidos (mais ativos, mais rápidos e com hábitos mais formados)³⁵.

A expressão “gosto de ler”, que mais tarde ganhará ainda mais força associada ao “prazer de ler”, já começava a despontar nos textos que eram produzidos por educadores, convivendo com a idéia de desenvolvimento do

³⁴ AVERBUCK, Ligia Morrone e outros. Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos no ensino de 1º grau. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 1, p. 37, abr. 1983. (grifos meus)

³⁵ op. cit. p. 38

hábito. Ambas aparecem juntas, de uma forma pouco esclarecedora naquele início dos anos 80: o hábito leva ao gosto, ou o gosto ao hábito? Um dos artigos, uma pesquisa em andamento, ainda da revista número um, traz essa junção de termos. Uma das questões da pesquisa seria: “(...) *quais as técnicas e recursos utilizados pelo professor para incentivar o hábito da leitura?*” (...) “*pois muitos professores nem se preocupam em desenvolver essa atividade, ou que seja, estimular um hábito de tão grande valor*”. No interior do mesmo artigo registra-se: “*o gosto de ler, simplesmente pelo prazer de ler, como hábito de vida ou forma de lazer, é ignorado*”.³⁶

5.3. A não-obrigatoriedade da leitura na escola

Revista nº
2, out.83

O número 2 da revista **Leitura: Teoria e Prática**, de outubro de 1983, marca o crescimento das contribuições para essa publicação, bem como a leitura desse periódico em todo o país. O editorial nos informa:

*De todas as regiões do Brasil começam a chegar cartas solicitando informações sobre a ALB. As contribuições para “Leitura: Teoria&Prática” são cada vez mais substanciais. Inúmeras foram as congratulações aos nossos trabalhos. Modéstia à parte, já somos reconhecidos como um significativo “destacamento de luta”, dirigido por uma clara visão teórica e capaz de aglutinar os esforços para a transformação do cenário da leitura em nosso país.*³⁷

Nesse mesmo número da revista, há um levantamento feito por Arlete Ivone Pitarello da Silva³⁸, a respeito dos trabalhos e artigos sobre leitura, inseridos em periódicos nacionais e internacionais, existentes no acervo da Faculdade de Educação da Unicamp. Não há nenhuma referência ao livro de Roland Barthes, embora já despontasse entre nós a questão do gosto, prazer de ler e fruição da leitura, termo esse empregado na tradução brasileira de *Le Plaisir*

³⁶ VIEIRA, Alice. Leituras no 2º grau. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 1, p. 40-43, abr. 1983.

³⁷ Editorial. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 2, p. 2, out. 1983.

³⁸ SILVA, Arlete Ivone Pitarello da. Bibliografia Especializada. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 2, p.36-41, out 1983.

du Texte. Na chamada, feita pela revista, à entrevista/depoimento da escritora de livros infanto-juvenis, Ruth Rocha, podemos ler:

*E Ruth Rocha propõe alguns procedimentos no sentido de se evitar o mandonismo e o autoritarismo quando da fruição da leitura...*³⁹

Na entrevista, falando acerca do crescimento da literatura infanto-juvenil naquela época, ela destaca, respondendo a uma pergunta sobre a obrigatoriedade da leitura de literatura na escola, a importância do gosto da criança, da opinião do aluno em relação ao livro lido:

*A atividade que a professora pode ter em classe, a mais simples, seria apenas discutir o livro, sem muita obrigatoriedade de leitura. E quem não lesse, paciência, porque também essa discussão deveria ser livre para que aquelas opiniões das próprias crianças estimulassem os outros a ler (...) E também se esses não lerem, paciência, que se vai fazer? Não é a marteladas que você mete na cabeça a leitura.*⁴⁰

O que observamos é, primeiramente, a pergunta feita pela ALB a essa escritora, dando ênfase ao aspecto da leitura obrigatória. A fala anterior de Rocha, afirmando que a leitura, na escola, deveria ser considerada uma atividade e não uma tarefa aparece impressa em letras itálicas. Nesse momento, estava apenas despontando, nas discussões sobre leitura no país, a questão da não-obrigatoriedade da leitura de livros no meio escolar, isto é, apontava-se para o fato da “lista obrigatória de livros” indicados pela professora não estar produzindo os resultados esperados, ou seja, a formação de leitores permanentes e críticos.

O conceito que estava despontando aqui, no início dos anos 80, juntamente com a luta pela democratização da leitura, luta essa fartamente enfatizada pela ALB em cada publicação, era o da não-obrigatoriedade da leitura de literatura na escola, e, juntamente com essa idéia o fortalecimento do posicionamento da criança diante dos livros lidos, em detrimento da escolha do professor, ou da opinião pessoal do professor: a importância do gosto/interesse pessoal da criança/adolescente, a sua opinião pessoal para a classe, a criança

³⁹ LEITURA: TEORIA & PRÁTICA. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 2, p.3, out 1983.

⁴⁰ ROCHA, Ruth. Para não vacinar a criança contra leitura. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 2, p.5, out 1983. (grifos meus)

como sujeito no processo de despertar o interesse em seus colegas de sala, a partir das leituras por ela mesma realizadas, a experiência individual sendo compartilhada com o coletivo. Mesmo que em função desse tipo de prática em sala de aula, nem todos os alunos lessem os livros indicados.

Em artigo sobre os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura, José Marques de Melo destaca o preconceito que existia, então, em relação à mídia televisiva, principalmente, colocando-a como responsável pela “morte da leitura”. No entanto, ele se refere ao “hábito da leitura” tendo como ponto de partida duas possibilidades de leitura: a leitura utilitária e a leitura de prazer. São suas as palavras abaixo:

Com a mesma intensidade com que se acusa os MCM de responsáveis pela crise da leitura, atribui-se à escola a principal responsabilidade na formação do hábito de ler.

(...)

Mas será que a escola efetivamente educa para a leitura? Em outras palavras: o leitor formado pela escola torna-se um leitor permanente?

(...)

Ganha força a tese de que não é a escola que forma leitores. A escola pode levar à leitura compulsória durante algum tempo. Mas o leitor formado obrigatoriamente a partir das tarefas escolares deixa de ser leitor quando abandona a escola. Torna-se um leitor ocasional, casual. Porque esse leitor formado pela escola adquire a sensação de que leitura é algo vinculado à rotina da aprendizagem; portanto, uma atividade chata, cansativa, desinteressante.

(...)

O hábito da leitura não se aprende, pois, de forma compulsória na escola. É algo que faz parte dos padrões culturais de um país, de uma comunidade. (...)

Como ato intelectual, a leitura só tem sentido dentro de um contexto específico, que pressupõe dois fatores essenciais: a utilidade e o prazer.⁴¹

Importante destacar aqui que essa seria a primeira vez na revista que, de forma absolutamente explícita, estão registradas, num mesmo artigo, as seguintes relações: a leitura obrigatória na escola não forma leitores efetivos, ela é considerada, pelos alunos, uma atividade chata, não prazerosa, que causa desinteresse e, para que existam leitores efetivos, é essencial o **prazer** no ato da leitura. Embora, nesse artigo, o prazer não esteja vinculado a práticas escolares,

⁴¹ MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 2, p.17-30, out 1983. (grifos meus)

ele está vinculado à existência de leitores permanentes, à formação efetiva de bons leitores.

5.4. A defesa da “paixão” pelos livros

Revista nº
3, julho 84

A ênfase na defesa da “leitura prazerosa” se efetiva no número 3 desta revista, já no meio do ano de 1984. Considero este número um marco nesta pesquisa. Não apenas por trazer os termos “hábito” e “prazer” lado a lado, mas também pela presença nesse número da informação de que a cópia de um dos artigos que explicitam essa defesa haver sido muito requisitada pelos participantes do 4º COLE (ocorrido em 1983). Isto significa que ele foi lido por um grande número de profissionais de leitura, provavelmente por haver causado grande impacto e interesse nas novas idéias ali semeadas. Este seria o artigo de Marisa Lajolo: “Tecendo a leitura”, texto não apenas lido pelos professores da época, mas também citado em livros, dissertações e congressos posteriores.

A justificativa da revista para a publicação do texto de Lajolo é bastante clara:

Este texto de Marisa Lajolo foi apresentado por ocasião do 4º COLE. As inúmeras solicitações recebidas pela ALB para a remessa de cópias fizeram com que a Diretoria incluisse o trabalho nesse número da Revista. Trata-se de uma leitura obrigatória àqueles que buscam a transformação da leitura no território nacional.⁴²

Importante salientar que estamos quase na metade dos anos 80, e que a idéia da leitura prazerosa vem ganhando força nos congressos e nas publicações para professores e que ainda resta um tempo até que esta mesma força seja refletida nas práticas escolares.

O artigo de Lajolo deixa bastante claro:

Para que a transformação ocorra, parece-me necessário que a leitura deixe de integrar a categoria de bem de consumo e reencontre ou

⁴² LEITURA: TEORIA & PRÁTICA. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 3, p.4, jul 1984. (grifos do autor)

*reinvente seu estatuto de prazer, de artesanato, de contato profundo, livre, pessoal e desembaraçado entre leitor e texto.*⁴³

Segundo ela, o que seria necessário, a fim de que os problemas de leitura fossem solucionados na escola brasileira, envolveria a mudança de postura em relação à leitura, primeiramente dos professores, que deveriam ter paixão pelos livros e, posteriormente, essa paixão chegaria até as crianças. Lajolo escreve, explicitamente, que está realizando uma proposta. Antes disso, porém, ela tece uma crítica à formação de hábito de leitura:

*Se preocupações metodológicas e/ou estratégias me parecem enganosas, parece-me também que o engano vem de longe: instaura-se a partir da ótica pela qual se diagnostica a situação atual da leitura. Caracteriza-se o problema como sendo o declínio ou a inexistência do **hábito de leitura** entre as gerações mais jovens. Fala-se de **hábito** de leitura como se esta constituísse uma atividade passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais a expressão **hábitos de** já se cristalizou. Tanto o diagnóstico (ausência ou declínio do hábito de leitura) quanto a terapia (estratégias de motivação para a leitura) confirmam a carga de alienação do modo de leitura patrocinado numa sociedade como a nossa que revela, na linguagem com que fala de educação, uma concepção cuja verbalização conota controle social e automação: reciclagem, treinamento, estratégias, hábitos.*⁴⁴

Após levantar a sua objeção a termos como “hábitos”, ela levanta sua defesa, de uma forma bastante pessoal, a favor da paixão pelos livros:

“Minha proposta é que as discussões sobre a leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, comecem por postular que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa ter paixão por certos livros e autores, ódio forte de outros.”

“Gostaria também de frisar que acredito que a prática de leitura patrocinada pela escola deve ocorrer num espaço de liberdade. A leitura só se torna livre quando se respeita o prazer e a aversão de cada um em relação a cada livro. Ou seja quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança.” (...)

⁴³ LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 3, p.4, jul 1984. (grifos meus)

⁴⁴ op. cit. p.5 (grifos da autora)

“Sou, assim, contrária à indicação de um determinado e único livro para toda uma classe, por melhor que seja tal livro.”⁴⁵

Lajolo enfatiza a postura do professor diante dos livros e da leitura. A leitura prazerosa passa, antes de tudo, pelo amor ou ódio do professor, diante desse ou daquele livro. Os termos grifados também apontam para a relação estabelecida entre a leitura prazerosa e a liberdade, termo esse que reforça a idéia da escolha pessoal do aluno como um ato positivo, libertador, que constrói um novo espaço de leitura nas práticas pedagógicas, e que, conseqüentemente, conduz a uma certa eficácia. Essa eficácia é produzida, no artigo, não apenas em razão das palavras utilizadas, mas também a forma de construção da sua defesa: parte-se de um poema de João Cabral de Melo Neto — “Tecendo a manhã” — e a partir dele são estabelecidas relações com a leitura de um grupo, sendo formada a partir da vida de leitura de cada um no meio escolar.

No mesmo número da revista há também o texto de Geraldi, que vem se juntar ao de Lajolo na defesa da leitura gratuita na escola. Na verdade o artigo já havia sido publicado e, naquele momento a revista retoma as idéias do autor, e acaba compondo um quadro mais claro das discussões a respeito da gratuidade da leitura que estavam emergindo nos meios escolares.

Geraldi inicia seu texto enfatizando as premissas que norteiam, segundo seu ponto de vista, o ensino de Língua Portuguesa, que estaria centrado em três práticas: a da leitura de textos; a da produção de textos e a da análise lingüística. No artigo, irá enfatizar a questão da leitura de textos, elencando as possíveis posturas de leitura. Assim, segundo ele, mantemos diversos tipos de relações com os textos. Temos, portanto, a leitura como busca de informações, estudo do texto, a leitura do texto-pretexto e a leitura-fruição do texto. Dentre todas essas posturas levantadas, a última seria a que, naquele momento, seria a idéia posta em evidência, não por sua estranheza, mas pelo diálogo que ela podia estabelecer com os outros textos da mesma revista, especialmente o de Lajolo. Geraldi esclarece a respeito da leitura-fruição:

Com “leitura-fruição do texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de

⁴⁵ op.cit. p. 5,6 (grifos meus)

*língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define este tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado”
Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio— o prazer— me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto no “incentivo à leitura.”⁴⁶*

Há uma clareza nesses dois artigos na defesa da *gratuidade* da leitura, a leitura na escola como forma de prazer e espaço de liberdade, ambos assegurados pela leitura não obrigatória.

Outro artigo, nessa mesma revista, do Centro de Pesquisas Literárias do Rio Grande do Sul, confirma que a leitura como fonte de prazer estava ganhando espaço nas pesquisas das universidades brasileiras. Falando da situação do ensino de literatura no 1º e 2º graus, no texto se afirma:

Nas duas últimas décadas vem se exacerbando uma atitude de descaso pela leitura como fonte de prazer e conhecimento entre alunos e professores na escola brasileira, revelada pelo baixo índice de utilização de livros não-didáticos que a observação empírica pode verificar, seja em sala de aula, nas tarefas de casa ou na bibliografia efetivamente presente no processo de ensino.”⁴⁷

Vê-se que o quadro da defesa de uma leitura de prazer estava se tornando cada vez mais nítido na revista LEITURA: TEORIA E PRÁTICA. O outro fato que aqui merece destaque é que as vozes que se levantaram em defesa da leitura prazerosa e da gratuidade da leitura na escola partiam da área de Letras/Linguística. Tanto Lajolo quanto Geraldi eram (são) professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp; e Bordini faz parte do Centro de Pesquisas Literárias da PUC do Rio Grande do Sul.

5.5. A discussão do livro didático

Revista nº
4, jan.85

O número 4 da publicação que estamos analisando, de janeiro de 1985, foi inteiramente dedicado à discussão do livro didático. O editorial afirma

⁴⁶ GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura de textos na escola. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 3, p.30, jul 1984. (grifos meus)

⁴⁷ BORDINI, Maria da Glória. Uma metodologia alternativa para a leitura na escola. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 3, p.34, jul 1984. (grifos meus)

que havia uma movimentação no país em torno das discussões do uso do livro didático, de uma forma maciça, em todas as escolas e que as histórias escolares de leitura estavam embasadas unicamente nos textos publicados nesses livros. A preocupação maior dos artigos é tecer uma crítica não aos textos que constituem o livro didático, mas, de uma forma mais categórica, à maneira como os textos são levados a serem lidos pelos alunos e às atividades propostas após a realização da leitura, geralmente oral, em sala. Há um outro aspecto que também é destacado, a substituição de obras inteiras por trechos muitas vezes adaptados que aparecem nos livros e a forma como a leitura é feita: dirigida, coletivamente, limitada ao tempo da aula.

Podemos, nesse número da revista, destacar um parágrafo que se refere, de uma forma bastante pontual, ao hábito de leitura e prazer do texto. O artigo é um resumo da Dissertação de Mestrado, de Lílian Lopes Martin e Silva, que tem como título “A escolarização do Leitor: A didática da destruição da leitura”. Em certo momento de seu texto, ela interpela a questão da leitura ainda se apresentar, naquele momento, na escola, como hábito. E lança um questionamento a respeito a possibilidade de se instaurar a leitura gratuita, prazerosa no meio escolar:

Como falar de um leitor que produz a sua leitura devagar, artesanal e inteiramente, misturando texto e vida na solidão e na solidariedade, com prazer e com vontade nessa escola que fabrica hábitos e comportamentos, que fragmenta a criança e o adulto, que os impede de serem sujeitos do próprio nome, da própria fala, da sua história e da sua vontade?⁴⁸

5.6. A força da idéia da leitura prazerosa

Revista nº
5, jun.85

A revista de número 5, de junho de 1985, traz artigos que se referem à leitura aliada às práticas de produção e à alfabetização, bem como questões acerca da compreensão do texto na escola, e da contribuição da

⁴⁸ SILVA, Lílian Lopes Martin da. A escolarização do Leitor: a didática da destruição da leitura. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 4, p.41, jan.1985. (grifos meus)

Linguística no ensino de Língua Portuguesa. Há apenas um parágrafo que se refere à leitura relacionada ao prazer:

*Vista sob este prisma, a leitura não é fonte de prazer nem se reveste de significância para o universo do educando e, na relação professor/aluno, ela reproduz a atitude autoritária e de dominação existente na sociedade.*⁴⁹

Revista nº
6, dez.85

O editorial da revista número 6 é aberto com otimismo:

*O círculo de denúncia e da insatisfação/lamentação, tão intensamente vivido por nós há bem pouco tempo atrás, parece ter cedido lugar à busca de conhecimentos para fundamentar e orientar a prática de leitura em diferentes contextos.*⁵⁰

Estamos na metade dos anos 80 e o prazer de ler estava mais do que presente nas discussões. Eliana Yunes, da PUC do Rio de Janeiro, utiliza a expressão nove vezes em seu artigo, além de se referir também outras expressões equivalentes, tais como ‘gosto’ e ‘sabor de ler’. Ela termina o seu artigo citando o livro de Roland Barthes O prazer do texto.

A chamada para o seu texto, elaborada pelo conselho editorial da revista, revela que havia, naquela época, muitas discussões a respeito da expressão “prazer da leitura”, e que esta merecia aprofundamento:

*O chamado “prazer da leitura” vem sendo recorrentemente mencionado, mas pouco discutido e aprofundado. Neste artigo, Eliana vai mais a fundo nessa questão, propondo caminhos para a atuação de professores e bibliotecários na promoção do prazer através da leitura do texto literário.*⁵¹

O artigo de Yunes recebe o título de “A leitura e o despertar do **prazer** de ler” (grifo meu). Ela inicia assim as suas observações:

⁴⁹ INDURSKY, Freda e ZINN, Maria Alice Kaner. Leitura como suporte para a produção textual.

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº5, p.23, jun. 1985. (grifos meus)

⁵⁰ Editorial. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 6, p.4, dez 1985.

⁵¹ **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 6, p.10, dez.1985.

*São diversas as variáveis que se alinham quando se trata da questão de despertar do gosto pela leitura. Não há como fazê-lo sem recursos e estratégias para distribuição do livro, sem professores e bibliotecários que tenham descoberto o prazer de ler. Em outras palavras, do ponto de vista pedagógico há que se ter em mente uma opção política mas **sobretudo os prazeres da leitura**.⁵²*

Existiu um momento em que a ênfase dada seria em relação a se ter uma opção política, a fim de se estabelecer uma leitura “crítica” e “libertadora”. Nós estamos, agora, nos afastando do período da ditadura e o texto vem defender, “sobretudo”, os prazeres da leitura. Ela se refere, assim como Barthes, à questão do “desejo”. É necessário um ambiente que crie condições do “desejo” de ler ser despertado:

Um ambiente propício ao desenvolvimento da leitura é o que se tem quando um “livro desejado é colocado à disposição de quem o deseja no momento e local desejados” Mas antes disso é necessário despertar o desejo.⁵³

Vemos que os termos empregados estão longe das práticas mecanicistas de “desenvolvimento de um hábito”, “implantação de hábitos”, termos esses recorrentes nos artigos escritos no início da década de 80. Os termos usados agora indicam uma pedagogia ligada à liberdade de escolha, ao ambiente propício, à postura dos adultos diante dos livros.

Assim os adultos têm um papel decisivo na iniciação que poderá se transformar em prazer ou desprazer quase que definitivos.

(...)

O despertar do prazer na leitura decorre de que ela não seja apresentada como um enigma, “bicho-de-sete-cabeças” que ela efetivamente as tem, sem ser um “bicho-papão”.⁵⁴

Ela aponta, também, os resultados alcançados por esse tipo de leitura:

Mais ainda, no diálogo da leitura lúdica, polêmica, polissêmica e crítica que a literatura pode oferecer, está a semente de sua condição de sujeito histórico, insubmisso à manipulação que dilui o gosto, a escolha e o prazer

⁵² YUNES, Eliana. “A leitura e o despertar do prazer de ler”. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 6, p.11, dez. 1985 (grifos meus)

⁵³ op. cit. p. 11

⁵⁴ op. cit. p.12, 13

nas receitas e respostas prontas. Lendo o mesmo texto de formas diferentes caminha ao encontro de outros leitores, socializa o saber e o sabor despertados individualmente. A literatura, permitindo extrapolar os limites de leitura parafrásica, comunicacional, da reprodução, para a leitura da “invenção”, polissêmica expressiva, proporciona o desvelamento do mundo, a revelação do sujeito e garante permanente prazer de ler. ⁵⁵

E encerra o seu artigo da seguinte forma:

Sem pretender simplificar uma história rica e bastante complexa, lembro aqui o percurso de Roland Barthes, que por um longo caminho de técnicas analíticas e elaboradas interpretações descobriu a grande meta da escritura, assim como da leitura — O Prazer do texto.(traz como nota:Título de uma das últimas obras do grande pensador e semioticista francês)⁵⁶

Podemos ver ainda, num outro artigo do mesmo número da revista, a importância dada à capacidade de se ter gosto e prazer na leitura:

*O sentido de adquirir novos conhecimentos, como ler e escrever, deve estar associado à possibilidade de encontrar prazer em tais atividades.
(...)
A maior herança que a escola pode deixar a um aluno é a capacidade de ler e o gosto pela leitura.⁵⁷*

O que se pode constatar, nessa primeira metade dos anos 80 nos discursos veiculados na revista *Leitura: Teoria e Prática* a respeito da leitura em nosso país, é uma ênfase dada inicialmente à crise de leitura, assumida como motivo de luta dos educadores e razão da publicação. Os pedagogos se levantam contra a leitura alienante e pelo direito de ler de cada cidadão brasileiro. A luta parte deles e é empreendida por eles especialmente. Eles não apenas alertam para os problemas da leitura, mas lançam questionamentos sobre a situação político-econômica na qual a crise está inserida.

Nos primeiros números encontramos um maior valor dado à leitura enquanto um “hábito” a ser adquirido. As vozes que se levantam a favor desse

⁵⁵ op. cit.p. 14 (grifos meus)

⁵⁶ op. cit. p.14

⁵⁷ GNERRE, Maria Bernadete M. Abaurre e outros. *Leitura e escrita na vida e na escola. LEITURA: TEORIA & PRÁTICA.* Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 6, p.17, 25, dez. 1985 (grifos meus)

hábito são sobretudo aquelas de pessoas ligadas às Campanhas de Promoção de Leitura, da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) e de bibliotecárias. Inicialmente o hábito vai aparecer como efeito da experiência de prazer/gosto/ interesse/recreação.

Se, num primeiro momento, fazer com prazer/gosto/interesse é condição para que se instale o hábito, posteriormente a noção da leitura como experiência de prazer vai se firmar em oposição à noção da leitura como hábito. É o que acontece a partir da revista nº3, com o texto de Marisa Lajolo. Notamos um esforço para que a experiência de prazer seja desvinculada do hábito da leitura, a leitura não mais formará um hábito, mas essa experiência será fonte de prazer. Como pudemos apontar durante a análise, a voz que ecoa mais fortemente a favor dessa idéia está ligada ao campo da literatura/lingüística.

A idéia da leitura prazerosa ganhou força e começou a criar raízes mais profundas nas publicações da primeira metade dos anos 80. A partir desse momento a idéia irá se alargar e aprofundar suas raízes em um universo de discursos mais amplo.

CAPÍTULO 6

A revista “Leitura: Teoria e Prática”: o prazer do texto na
segunda metade dos anos 80

*O prazer do texto é isso: o valor passado
ao grau suntuoso do significante.*

Roland Barthes

6.1. O texto de fruição como agente da formação de leitores

Revista
nº7, jun.86

A revista que inaugura a segunda metade dos anos 80 traz em seu editorial um título que revela o clima de otimismo que cercava os profissionais da área naquela época: “Horizontes mais otimistas para o ensino da leitura”, fazendo uma referência à Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, vinculada ao Ministério da Educação⁵⁸, que havia publicado um documento em janeiro daquele mesmo ano — “Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa. Relatório Conclusivo”. O editorial assinala:

*As diretrizes contemplam as reais necessidades do professorado, principalmente no que tange a um melhor encaminhamento do ensino da língua portuguesa nas escolas. Para a área de dinamização da leitura, a Comissão discutiu alguns aspectos fundamentais, como a necessidade de convivência significativa dos alunos com diferentes tipos de texto, o preparo político, pedagógico e literário dos professores, o acesso às obras, a biblioteca escolar, o trabalho das associações, a influência dos meios de comunicação de massa, etc.*⁵⁹

Podemos destacar, no texto acima, a questão do livre acesso às obras e do trabalho com os diferentes tipos de texto, temas que já vinham ganhando ênfase, nessa publicação, a partir de 1984, nos artigos publicados no número 3⁶⁰. Importante salientar que, em 1986, essas idéias constam do documento referendado pelo Ministério da Educação. Não se trata mais de uma proposta, ou da discussão de idéias, mas dessas idéias como novas e oficiais *diretrizes* para o aperfeiçoamento do ensino de Língua Portuguesa.

⁵⁸ A Comissão era formada por: Abgar Renault, Antônio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi, Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho e Raimundo Jurandy Wangham.

⁵⁹ Editorial. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 7, p.2, jun. 1986.

⁶⁰ Os artigos já foram mencionados no capítulo anterior: “Tecendo a manhã”, de Marisa Lajolo e “Prática de Leitura de Textos na Escola”, de João Wanderley Geraldi, que comentava as três práticas que poderiam ser exploradas em sala de aula: Prática de Leitura de Texto — com destaque para a diversidade de textos, Prática de Produção de Texto e Prática de Análise Lingüística. Importante destacar que Geraldi fazia parte da Comissão Nacional para o Ensino/Aprendizagem da Língua Materna.

Ao lado da menção ao documento institucional, o editorial também aponta o aumento das publicações que tratam dos diferentes aspectos da leitura:

Em paralelo à demarcação de novos caminhos para o ensino da língua portuguesa, surge, em 1985 e 1986, a publicação de um conjunto expressivo de obras e estudos sobre diferentes aspectos da leitura. As editoras parecem ter percebido que a qualidade do ensino depende, intensamente, da formação dos professores e que essa formação, para se efetivar, precisa de referenciais teóricos, de reflexão crítica das práticas e/ou de experiências compartilhadas, consubstanciados em obras à disposição no mercado e em circulação nas escolas.⁶¹

Segundo a revista, aquele era um período fértil de novas idéias no contexto educacional no que se refere à questão da leitura de texto dentro da escola: os professores precisavam estar mais bem preparados para essa tarefa e as publicações se prestavam a fechar essa lacuna. As novas idéias, que tratavam da multiplicidade de textos, precisavam sair do campo da reflexão e, tendo como ponto de partida as práticas e idéias compartilhadas nessas publicações, encontrar o seu campo de ação.

A ênfase a respeito do interesse da criança estabelecendo uma ligação com o material diversificado de leitura se apresenta em outro artigo desse mesmo número, que trata da formação de leitores:

Quantas escolas têm bibliotecas? Quantas salas de aula contam com um cantinho de leitura, onde a criança possa encontrar material diversificado e interessante para ler?⁶²

Ainda em torno do mesmo ponto de vista, num relatório de pesquisa, temos a voz vinda da área da biblioteconomia que, como em outros textos apontados nos capítulos anteriores, associa leitura lazer/ incentivo/ recreação / interesses dos leitores/ gosto de ler/ preferências. O relatório, “A Biblioteca e a Leitura de Crianças e Jovens”, pesquisa coordenada por Odília Clark Peres Rabello, traz uma análise da leitura de crianças e jovens. Os objetivos apontados

⁶¹ Editorial. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 7, p.2, jun. 1986.

⁶² MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Refletindo sobre a alfabetização. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 7, p.117, jun. 1986.

pelas pesquisadoras são entre outros: *analisar interesses de leitura de crianças e jovens; verificar possibilidades de atuação da biblioteca no incentivo da leitura, a partir da exploração dos textos e dos interesses dos leitores.* O questionário indagava a respeito do gosto e preferência dos alunos. A maioria dos alunos afirmava gostar de ler, os que discordavam de seus colegas apontavam como causas do desinteresse *o enredo monótono, sem aventura, complicado, pouco interessante, difícil de entender.*

O estudo não aponta para o “desenvolvimento do hábito da leitura”, como outros anteriores que se referiam ao uso da biblioteca. A preocupação maior é com o gosto das crianças e jovens. A leitura realizada na escola, segundo a pesquisa, aparece desvinculada do prazer. Antes seria um meio de disseminar ensinamentos morais:

Praticamente todos os entrevistados gostam de ler. A leitura preferida é a de revistas, contrastando com a leitura efetiva, que é a de livros, por exigência da escola. Talvez, por esse motivo, por ser o ensino algo “sério”, o livro associado ao ensino, também seja assim percebido pelos jovens. A recreação, o prazer derivado da leitura cede lugar a uma concepção de busca de ensinamento e de valores morais no ato de ler.(...)

O prazer, a diversão, vem da leitura de revistas em quadrinhos, tradicionalmente associada a uma leitura “inferior”, condizente com o papel dado ao prazer na sociedade atual.

(...)

Além dos problemas sempre levantados em relação à leitura impositiva e sua influência negativa no incentivo ao gosto pela leitura, outros aspectos podem ser discutidos.⁶³

A leitura realizada na escola está vinculada, no artigo citado, à obrigatoriedade e, portanto, não apresenta resultados positivos na formação de novos leitores e não desenvolve o gosto pela leitura. Esse mesmo ponto de vista é abordado na resenha do livro publicada nas páginas subseqüentes da revista: deve-se ensinar a criança a gostar de ler e associar a leitura realizada dentro da sala de aula ao prazer:

O amor pelos livros não é coisa que apareça de repente. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles lhe podem oferecer. (...) Uma coisa é

⁶³ RABELLO, Odília Clark Peres. A biblioteca e a leitura de Crianças e Jovens. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 7, p.117, jun. 1986.

*certa: as histórias que os pais contam e os livros que os pais e filhos vêem juntos formam a base do interesse em aprender a ler e gostar dos livros.*⁶⁴

O papel do professor/pais, segundo a resenha, não é mais o de escolher os livros ou orientar leituras, mas o de criar condições para que a criança descubra o prazer de ler:

Desse modo, os autores aludem ao significado do ato de ler enquanto algo que deve ser despertado e estimulado pelos pais na idade pré-escolar aos primeiros contactos com materiais impressos, e até mesmo antes, no momento em que a criança passa a perceber a linguagem como instrumento para situar-se no mundo.

*Mais tarde, ao entrar para a escola, a criança aprenderá a ler, cabendo ao professor “desempenhar o papel mais importante — o de ensiná-la a ler e a gostar de ler”.*⁶⁵

No texto convivem as expressões “hábito da leitura” e “prazer do texto”, ambas interligadas. Impera a idéia de *estímulo* e não o *desenvolvimento do hábito*, como mencionado na primeira metade dessa década, mas o *estímulo ao hábito*. O papel do adulto, quer em casa, quer na escola, seria o de *estimulador* da leitura. Há uma diferença entre as noções de “desenvolvimento do hábito” e “estímulo ao hábito”. No primeiro caso, supõe-se uma ação muito mais direcionada, programada, repetida até ser automatizada enquanto que no segundo caso, a ação é mais flexível, menos diretiva. A expressão “desenvolvimento do hábito” parece estar mais regularmente relacionada à problemas de leitura enquanto que o hábito como resultado da ação que estimula não.

Os problemas ligados ao desenvolvimento do hábito da leitura constituem o quadro de referências a partir do qual os autores situam e descrevem experiências relativas a processos de aprendizagem da leitura em bibliotecas e salas de aula.

(...)

*Há, também, “algumas páginas sobre o estímulo ao hábito da leitura em casa, na escola e na biblioteca, antecedidas de outras, contendo conceitos gerais sobre o tema.”*⁶⁶

⁶⁴ FERRO, Gláucia D’Olim Maroti. Um guia de estímulo à leitura. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 7, p.45-46, jun. 1986.

⁶⁵ Op. cit. p. 46

⁶⁶ op. cit. p. 46

Procura-se propor que o hábito surja como consequência da leitura de prazer e não da leitura obrigatória, porque essa traz em seu bojo uma imagem negativa:

O projeto de criação de clubes de leitura é salientado “pela insistência da necessidade de que se crie dentro da sala de aula o hábito de leitura numa perspectiva de prazer, desvinculando o livro de sua imagem (prejudicial) de mero instrumento de trabalho.”(p.61)[sic]⁶⁷

Embora o livro resenhado tenha sido publicado em 1986, algumas das experiências nele contidas fizeram parte de um encontro da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) que havia ocorrido em 1980. Talvez, por esse motivo, aqui, e não em outro lugar desse número da revista *Leitura: Teoria e Prática*, encontremos ênfase na questão do hábito da leitura, tema caro à Fundação em seus programas e campanhas de incentivo à leitura na escola. O que podemos constatar, entretanto, é que esta voz não se levanta a favor do desenvolvimento do hábito, como no início da década, mas o vincula ao prazer do texto.

A resenha é finalizada com um convite à leitura prazerosa:

Do exposto, resulta que a obra merece ser lida, com real proveito e prazer, pelo público em geral, por professores da área de comunicação e expressão, especialistas no assunto, por autores de livros didáticos e, muito especialmente, pelos professores encarregados da formação de futuros mestres da língua materna.⁶⁸

Os artigos publicados em junho de 86 trazem a necessidade da leitura prazerosa muito mais do que a necessidade de hábitos da leitura. O tema do prazer de ler está em destaque. Só seria possível o hábito associado ao prazer. O universo de leitura do aluno deixa de estar centrado no universo de escolha do professor. Não vemos, nesse número, referências às práticas de leitura direcionadas pelo professor, que nas reflexões passa a ser apenas um meio de estabelecer a ligação entre aluno e livro.

⁶⁷ op. cit. p. 46

⁶⁸ op. cit. p. 47

O número da revista que estamos analisando traz pistas mais claras de que [a idéia do prazer de ler], já havia se tornado opinião. É o *processo de esquecimento progressivo* dos autores. (Roncari, 1988), já mencionado nos capítulos anteriores. É a palavra do outro tornando-se anônima, familiar. A chamada da revista para o texto de Paulo Bragatto Filho refere-se ao texto de fruição, retomando em outro contexto as palavras de Barthes. Podemos ver como os dois textos se aproximam:

O texto de fruição desconforta, fazendo vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor. O texto de fruição rompe com as normas instituídas, questiona valores, mostrando ao leitor novas formas de perceber a vida e o mundo. Neste trabalho, Paulo Bragatto Filho, utilizando trechos e resumos de obras infantis, demonstra como os referenciais literários podem ser tomados como “pontes” para o processo de transformação.⁶⁹

Quando lemos essa chamada paralelamente ao texto de Barthes (1996, p.22) podemos constatar a transposição de suas idéias, tecendo, em um outro contexto, o fortalecimento da leitura prazerosa. Diz este autor:

Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

A voz que caracteriza o texto de fruição na revista é a dos editores e não a do autor do artigo. Bragatto apenas aponta os valores que permeiam a produção literária infantil. A conclusão do artigo traz em seu bojo a idéia da literatura como forma de conscientização e não de fruição:

Uma literatura bem construída, utilizada na escola, não como método ou instrumento da pedagogia — mas como mundivisão — e uma leitura bem conduzida dessa produção literária — leitura de mundos e valores — podem facilitar o objetivo máximo da educação, a crítica dos valores

⁶⁹ LEITURA: TEORIA & PRÁTICA. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 7, p.11, jun. 1986.

*dominantes no contexto social e eleição e cultivo de outros valores, desejáveis para a transformação do homem e da sociedade.*⁷⁰

É interessante observar que a revista traz a idéia barthesiana do texto de fruição a um artigo ao qual, talvez, ela nem corresponda, dando-nos uma indicação a respeito da força dessa idéia nesse momento, agenciada para comentar uma outra.

6.2. A necessidade da leitura de prazer na escola e biblioteca

Revista
nº8, dez .86

O editorial da revista número 8 nos revela o crescimento das campanhas de incentivo e promoção da leitura que estavam sendo disseminadas pelo país desde o início daquela década:

*A década de 80, que assinala o fim do período de arbítrio e a busca de democracia em todos os níveis, vem apresentando um significativo aumento na organização de programas de leitura, principalmente no âmbito das escolas e das bibliotecas.*⁷¹

Há outros textos que destacam o aumento da realização das campanhas de promoção:

*Vivemos um período ímpar no que se refere à promoção de “hábitos de leitura” no país. Nunca se discutiu tanto a questão, nunca foram realizados tantos programas de incentivo à leitura, nunca nos preocupamos tanto com a dita “crise da leitura”. Seminários, congressos, conferências, experiências-piloto, planejamento de campanhas, fundações, associações, movimentos, carros-bibliotecas são apenas alguns dos itens de uma extensa relação de iniciativas visando a promoção da leitura.*⁷²

O programa “Salas de Leitura”, organizado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), coloca-se como um instrumento concreto para a

⁷⁰ BRAGATTO FILHO, Paulo. Valores e Valores na atual literatura brasileira para crianças e jovens.

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 7, p.14, jun. 1986.

⁷¹Editorial. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA.** Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 8, p.2, dez.1986.

⁷² PERROTTI, Edmir. A leitura como fetiche. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA.** Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 8, p.7, dez.1986.

*promoção do gosto pela leitura no âmbito de nossas escolas. Nesse artigo, Isabel Cristina Pereira fornece esclarecimentos a respeito da filosofia subjacente ao programa, os tipos de atendimento e os resultados já conseguidos.*⁷³

Alguns desses programas são apontados, como vimos no fragmento do texto de Perrotti, como solução para a chamada “crise da leitura”. O que difere em relação aos exemplares anteriores da revista é a forma de mencionar tal crise. Nos números iniciais da revista temos o levantamento das causas da crise e suas possíveis soluções. Agora, despontam os resultados das campanhas do início da década.

*À crise do ensino une-se uma conseqüente crise da leitura, uma influenciando a outra em proporção direta, elevando o problema a níveis críticos, agindo negativamente em todos os setores intelectuais que dependem do livro para seu desenvolvimento. Ciente da responsabilidade constitucional do Estado pela promoção do acesso aos bens culturais através da escola, o Ministério da Educação, por intermédio da Fundação de Assistência ao Estudante, criou, em 1984, o Programa Salas da Leitura.*⁷⁴

Em todos os artigos que iremos ver a seguir, a solução estaria não nos programas em si, mas no despertar do gosto e do prazer de ler. Mais do que em todos os outros números da revista há um consenso: o prazer de ler, o gosto pela leitura, o incentivo, o despertar do interesse da criança estão na base da formação de futuros leitores competentes.

O artigo de Perrotti faz uma forte crítica à forma como os programas de incentivo à leitura têm sido implantados, especialmente às ações meramente de distribuição de livros sem considerar as condições específicas do país. No entanto, segundo ele, as iniciativas voltadas para o incentivo da leitura estão inseridas dentro de um contexto que se volta para a promoção do gosto pela leitura. A função do prazer seria a de criar hábitos de leitura. Continua a existir uma linha tênue que liga a leitura prazerosa ao fortalecimento do hábito de ler, este, agora, tendo como ponto de partida não mais as famílias, mas as

⁷³ LEITURA: TEORIA & PRÁTICA. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 8, p.65, dez.1986. (chamada da revista)

⁷⁴ PEREIRA, Isabel Cristina. Salas de Leitura: Resgatando o Prazer de Ler. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 8, p.65, dez.1986. (grifos do autor)

bibliotecas e a escola. Segundo ele, o tipo de leitura capaz de produzir prazer seria a do texto literário, por esse motivo, as campanhas de promoção fariam a distribuição de obras de ficção.

Dentro de tal quadro de preocupações, a literatura apareceu como instrumento privilegiado para a consecução da tarefa, dado o caráter de que ela pode se revestir: discurso capaz de produzir prazer — o “prazer estético” — e, conseqüentemente, de levar à assimilação do comportamento desejável — o “hábito de leitura” —, sem resistência intransponível por parte da criança.⁷⁵

Nos artigos da revista que tratam da busca da leitura prazerosa são apresentados fatores que contribuem para a concretização do prazer que poderia advir das oportunidades de leitura, das descobertas do interesse das crianças e até mesmo de fatores externos ao livro, como a realização de outras atividades de lazer, tais como brincadeiras que induziriam à leitura. Há um consenso em relação ao que produziria a aversão, distanciamento do ato de ler. Esta estaria relacionada à obrigatoriedade. A revista número 3, de 1984, apontou para essa idéia, nos artigos de Lajolo e Geraldini. Agora, dois anos depois, temos a apresentação de situações de leitura e de programas que trazem em seu bojo a efetivação daquela proposta.

Todavia, como sempre ocorre em processos de introdução de comportamentos culturais, a resistência aparece. A solução será, então, o desenvolvimento de uma “tecnologia da leitura”, pensam os técnicos, de controlar o processo de recepção, a fim de tornar o projeto viável. Assim, especialistas forjam uma série de atividades ao redor da leitura: dramatização, jogos, brincadeiras, representações plásticas e musicais dos conteúdos dos livros ou a partir deles. Busca-se, com isso, a criação de um clima prazeroso exterior ao livro, acreditando-se que tal clima transferir-se-á automaticamente para o interior da obra. De tal relação prazerosa brotará o desejo de repetição do ato de leitura. Em decorrência, o leitor estaria criado.

(...)

Uma das regras da “nova” pedagogia é permitir a livre interpretação dos conteúdos dos textos literários. (...) Todavia, quando tal procedimento é combinado com objetivos tecnocráticos, ele não passa de atitude arquitetada com vistas a finalidades que estão além. (...) Para ele, a livre interpretação não é senão o planejamento do “prazer do texto” a fim de forjar-se a criação de hábitos de leitura necessários ao desenvolvimento do/no modo de produção.

⁷⁵ PERROTTI, op. cit. p. 7.

(...)

Fecha-se, pois, desse modo, o círculo. O dito prazer estético passa a ser prazer estético planejado em direção a um objeto. A medida deste não será a sua capacidade de nocautear o cotidiano do leitor, mas sobretudo, a de conduzi-lo a novos atos de leitura, isto é, a de criar hábitos de leitura.⁷⁶

Embora o texto de Perrotti esteja tecendo uma crítica a esse tipo de leitura, ele não deixa de apresentar como os programas estão sendo direcionados a fim de criar condições de leitura. O prazer, segundo essa concepção, estabeleceria o hábito da leitura.

Outra corrente defende as oportunidades de leitura em contraposição à obrigatoriedade:

Constatou-se que a ambiência familiar e escolar favorável à leitura prazerosa, em que o sujeito se sente dono de suas interpretações e não tolhido por uma pré-leitura da família ou do professor, parece ser a motivação principal, juntamente com a busca de assuntos e estilos consoantes com os interesses vitais do aluno, para a aquisição e manutenção do gosto de ler literatura.

(...)

A maioria sai da escola com a convicção de que deveria gostar de ler, que a leitura é fator de ascensão social, mas confessa suas preferências por outros objetos culturais que não o livro. De sua parte, os professores destes alunos querem incentivar posturas críticas e participantes na vida social, mas valem-se de atividades repetitivas, com alta carga de obrigatoriedade, satisfazendo-se com freqüência somente com a simples leitura dos textos solicitados, revelada através de discussões, dissertações ou fichas de leitura. Para a adolescência, cuja descoberta da complexidade do social está em efervescência, dificilmente tais atitudes podem surtir efeitos positivos em termos de gosto pela leitura.⁷⁷

A apresentação do programa “Salas de Leitura” destaca a necessidade de espaços físicos favoráveis a fim de proporcionar a leitura de prazer:

A importância destes espaços reside no caráter de informalidade e descontração que deve caracterizá-los a fim de proporcionar condições físicas e psicológicas favoráveis à fruição do texto e ao prazer da leitura.

(...)

Partindo do princípio de que aquilo que dá prazer não constitui obrigação, o Salas de Leitura leva ao aluno o texto essencialmente literário e lúdico, desvinculando-o das tarefas escolares e destituindo-o, tanto quanto

⁷⁶ Op. cit. p. 7, 9.

⁷⁷ BORDINI, Maria da Glória. Literatura e Leitura. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, n° 8, p.48-49, dez.1986.

possível, de funções pedagógicas. Pretende, assim, resgatar o prazer de ler. Aí reside todo o seu mérito, mas também toda a sua dificuldade. (...) Surge daí a necessidade e a importância do trabalho do professor, do qual depende todo o sucesso do projeto: despertar o interesse pela leitura sem forçar cobranças ou ameaças. Ciente desse fato, a Fundação de Assistência ao Estudante promove, junto com as instituições coordenadoras de projetos nos estados, cursos para professores responsáveis pelas Salas de Leitura nas escolas, ministrados por alguns dos mais conceituados especialistas em literatura infantil do país.⁷⁸

Juntamente com o espaço favorável destaca-se a necessidade do incentivo realizado pelo professor, que, dentro desse contexto, passa a receber treinamento a fim de propiciar essas situações de leitura para os alunos, evitando cobranças e atividades obrigatórias.

6.3.O prazer retoma Barthes: a polêmica intensificada

Revista nº
9, jun.87

Assim como a revista número 3, de junho de 1984, marca a defesa da leitura prazerosa, o início pela busca do prazer de ler na escola, a revista número 9 assinala o fortalecimento dessa idéia nas pesquisas e publicações, mas também traz idéias que passam a questionar essa ênfase. Do total de doze artigos publicados, nos quais podemos incluir o relato de pesquisas e entrevistas, além dos ensaios e resenhas, a metade deles faz alguma referência à leitura prazerosa e ao papel do professor como promotor/possibilitador/responsável pela realização desse tipo de leitura no contexto escolar. O número de artigos que fazem referência à expressão se torna ainda mais significativo quando lemos o texto de Joaquim Brasil Fontes, “O Impossível Prazer do Texto”. Nele, o autor tece uma crítica veemente à forma como estão sendo empregadas as expressões “prazer de ler”, “leitura prazerosa” e “prazer do texto”. Estão registradas nesse artigo, que ocupa apenas três páginas e meia da revista, cinqüenta e duas ocorrências da palavra “prazer”, além de outras expressões a ela relacionadas tais como “gozo”, “paixão”, “fruição” e “gosto”. As interfaces com os outros artigos aos quais Fontes se reporta, como intertextos, tais como o texto de Lajolo e, principalmente, o de

⁷⁸ PEREIRA, Isabel Cristina. Salas de Leitura: Resgatando o Prazer de Ler. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 8, p.66, dez.1986.

Geraldi, publicados na revista 3, aparecem aqui registradas com toda a força. As vozes em contraposição/oposição/referência/similaridade à voz de Barthes surgem juntas em um mesmo artigo, sob o crivo da voz de Fontes. A chamada da revista menciona a força que a idéia da leitura como atividade prazerosa na escola, sobretudo, veio anunciando que uma certa polêmica começava a circular em torno da “leitura de prazer”:

A chamada “leitura prazer” vem sendo colocada como uma panacéia para o desenvolvimento do gosto pela leitura. “Não gosta de ler? Então injete nesse aluno algumas doses de leitura prazer que ele vai passar a gostar” — essa idéia, sem muita discussão ou aprofundamento, passa a ser aplicada indiscriminadamente no âmbito das escolas e das bibliotecas como uma cura geral para todos os males. Neste artigo, Joaquim Brasil Fontes vai a fundo nas noções de “prazer do texto” e “texto do prazer”, questionando o senso comum e, por isso mesmo, permitindo ao leitor uma visão mais crítica sobre esse delicado tema.”⁷⁹

Fontes, por sua vez, inicia o artigo trazendo à memória a voz de Pierre Bourgeade, no Colóquio sobre a Situação da Literatura, promovido pelo Centro de Estudos e Pesquisas Marxistas, em 1975. Doze anos antes do prazer da leitura causar qualquer tipo de polêmica no Brasil, já era “moda” na França. Eis a citação:

“A noção de prazer está na moda; o prazer e o desejo (...) Creio que seria perigoso, para nós, aceitar a noção de prazer, que, segundo penso, já é falsa para o escritor, e ainda mais para o leitor: porque essa noção de prazer, no fundo, é a noção sobre a qual se baseia a crítica subjetivista, a crítica mais reacionária; é a noção que justifica tudo...”⁸⁰

Ao trazer a voz de Bourgeade, sugere, de saída, o seu posicionamento diante da questão, mas não só. Afirma algo de seu tempo e anuncia a percepção de uma situação dentro de um contexto específico: as discussões, as idéias a respeito da leitura prazerosa na escola e todas as práticas a ela ligadas estavam, a seu ver, mais do que em qualquer outro momento, em “moda” no Brasil. Por

⁷⁹ LEITURA: TEORIA & PRÁTICA. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 9, p.8, jun.1987.

⁸⁰ FONTES, Joaquim Brasil. O impossível Prazer do Texto. LEITURA: TEORIA & PRÁTICA. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 9, p.9, jun.1987.

esse motivo, pôde retomar uma discussão realizada há mais de uma década na França.

Em seu depoimento (no capítulo quatro desta dissertação) Fontes afirma que é necessário um tempo para que as idéias vindas de outros lugares ganhem força aqui, no Brasil. Segundo ele, dez anos — o que acaba sendo registrado informalmente no artigo. A discussão a que ele se refere citando Bourgeade polemizava com as idéias de Barthes. Ele acrescenta que Bourgeade, ao rever as notas para a publicação da discussão do Colóquio, a elas acrescenta que havia sido rude em sua opinião sobre Barthes e suas idéias sobre viver e escrever por prazer.

O artigo de Fontes, na verdade, funciona como réplica, ao que já havia sido publicado a respeito da leitura prazerosa, réplica a um universo de reflexões e discursos que vão além do corpus que estamos analisando nesta dissertação. Brandão (s.d., p.53), citando Bakhtin:

(...) toda palavra é “pluriacentuada”, acentos contraditórios cruzam-se no seu interior e o sentido se constitui nesse e por esse entrecruzamento: Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência socioideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua continuação, sua réplica... (Bakhtin, 1975:100).

Ao citar outros, Fontes vai tecer a sua voz em contraposição às vozes que defendiam a leitura prazerosa na escola. Primeiramente ele diz a quem Bourgeade se referia: às idéias barthesianas e ao “Le plaisir du texte”, que não apenas causavam impacto, mas deslumbravam bastante. Ao revelar-se incomodado com a noção de prazer enfatizada pelos brasileiros, Fontes apresenta a sua própria suspeita: de que forma se entende a leitura prazerosa no Brasil. Ele procura resgatar a originalidade das idéias de Barthes. Questiona também as idéias que estavam sendo veiculadas no meio escolar:

Aprendemos, portanto, que existe um risco em aceitar, ingenuamente, a noção de prazer do texto: ela procederá de uma crítica idealista e

*subjetivista; seria, em suma, uma noção burguesa, ligada a uma prática hedonística do objeto estético*⁸¹

Ao resgatar a voz de Barthes a respeito do texto de prazer, Fontes procura contestar o que está sendo buscado pela escola brasileira e pelos programas de incentivo à leitura. É possível ensinar prazer? O prazer estaria intrínseco ao texto? O prazer estaria relacionado à facilidade de leitura? É possível ensinar a paixão de ler? Na verdade, o discurso crítico apresentado nesse artigo surge a partir de conflitos que se faziam presentes não só nas práticas escolares como também e principalmente nos discursos relativos à formação do leitor. Para Fiorin (1990, p. 44):

No entanto, esse discurso crítico não surge do nada, do vazio, mas se constitui a partir de conflitos e das contradições existentes na realidade.

Vejamos estas questões de uma forma mais objetiva. Ao replicar o discurso de outros, Fontes apresenta como o prazer de ler entra na escola, primeiramente como busca de solução para os problemas de leitura:

*Esse equívoco [o de que o prazer é coisa simples] reapareceu, nos últimos tempos, em contextos pedagógicos. Sob outra forma, entretanto: diante da resistência oposta pelos alunos à literatura, fala-se na necessidade de despertar o prazer pela leitura e sonha-se com a invenção de um instrumental metodológico capaz de gerar, na criança, o gosto pela palavra escrita.(...)*⁸²

A crítica, tecida no ensaio que analisamos, reside em três pontos: o primeiro deles seria que o prazer, segundo ele, não estaria relacionado à facilidade. A idéia corrente, então, seria que a leitura fácil, leve, sem trabalho, concorreria para a obtenção do prazer na leitura:

*O objetivo seria o prazer, o gozo comum do texto? De qualquer forma: o prazer não implica facilidade, ele é trabalho e procura de construção; o prazer da leitura não se separa do prazer da escritura.*⁸³

⁸¹ Op. cit. p. 9 (grifo do autor)

⁸² op. cit. p. 10

⁸³ op. cit.

O segundo ponto seria a questão do próprio texto contendo o prazer em si mesmo: existiriam textos em si mesmos prazerosos, enquanto outros não?

Existiria, talvez, um texto capaz de gerar o prazer de da leitura. Na escola, ele aparece, em geral, confrontado a outro tipo de discurso, árido, porém necessário, e, em última instância, pedagógico-moralista.⁸⁴

O último ponto da crítica reside na questão: é possível ensinar prazer, paixão?

Enquanto paixão. Pode-se ensinar a paixão? Ou colocando a questão de um modo mais delicado: que relação pode existir entre a teoria barthesiana do prazer e do gozo e as instituições que se ocupam do texto?

A teoria do texto postula, sim, o gozo, mas tem pouco futuro institucional: o que ela funda (...) é uma prática (a de escritor), nunca uma ciência, um método, uma pesquisa, uma pedagogia; em nome de seus próprios princípios, esta teoria só pode produzir teóricos ou praticantes (“scripteurs”, “scriptores”), nunca especialistas (críticos, pesquisadores, professores, estudantes).⁸⁵

Fontes reinterpreta as idéias de Barthes, que em sua origem estavam desvinculadas do contexto pedagógico e que segundo o escritor francês não serviriam para esse propósito. O artigo tenta resgatar o pensamento fundante, a autoria. No entanto, essas idéias aparecem no Brasil, nesse momento, desvinculadas do contexto barthesiano. Elas servem para outro fim. É a palavra do outro retrabalhada, revisitada, segundo Roncari (1988, p.41):

*Mas creio que uma consideração de princípio aqui também se faz necessária: é a **relatividade** da autoria individual na concepção dialógica de Bakhtin. Ele mesmo não se preocupa muito em enclausurar entre aspas todas suas citações (...). Assume muitas delas, que depois encontramos em outros autores, principalmente entre críticos e teóricos russos da época, como “idéias do tempo”, idéias difundidas e comentadas e que já não se ligam mais às fontes e autores originais.[negrito do autor]*

O texto de Fontes acaba por se tornar um marco nessa publicação porque à medida que se propõe a contestar as idéias e práticas decorrentes do texto barthesiano, disseminadas na escola e na sociedade brasileira na década de

⁸⁴ op. cit.

⁸⁵ op. cit. p. 11.

oitenta, contrapondo-as às idéias “originais” de Barthes, apresenta um panorama da forma como a leitura de literatura estava sendo vista em um dado momento no Brasil, e como a defesa da leitura prazerosa no meio escolar já havia se tornado moda. Nesse momento, mais do que em qualquer outro, os discursos e muitas das práticas escolares buscavam alicerçar-se na questão da realização da leitura prazerosa para a formação de leitores.

Podemos observar que em números bem próximos da revista (nº 8 e 9) há duas críticas contundentes a respeito dos encaminhamentos dos programas de incentivo à leitura, quer fossem realizados por instituições ou dentro do meio escolar. As críticas estão nos textos de Perrotti, *A leitura como fetiche*, e no artigo comentado acima de Fontes. No entanto, a forma de tecê-las caminha em direções diferenciadas. Perrotti destaca aspectos relativos à ineficiência de determinadas práticas, atividades relacionadas à leitura e aos objetivos tecnocráticos que estão por trás das iniciativas. Fontes, por outro lado, se além no desejo de um ideal inatingível, a leitura “correta” da obra barthesiana, como defesa da manutenção de idéias que, naquele momento, haviam tomado uma nova vertente, pois já não pertenciam mais a um “dono”.

Os demais artigos desse número da revista começam a trazer uma questão que acaba sendo dominante nesse final dos anos 80: qual o papel do professor na prática da leitura livre, prazerosa, não obrigatória, diversa? A responsabilidade do professor e sua incapacidade diante dessa nova postura apontada nos artigos da revista surgem com uma ênfase nos relatos de pesquisa e entrevistas. No processo de formação do gosto não só a diversidade de obras e a liberdade de escolha desempenham papel significativo, mas também a ação do professor.

O artigo de Soares,⁸⁶ traz o relato de uma experiência em sala de aula e levanta a questão da postura do professor. Os professores são apontados como não leitores, desatualizados, aqueles que não promovem o incentivo à leitura e utilizam estratégias inadequadas. A culpa pela falta do gosto pela leitura,

⁸⁶ SOARES. Amélia M. Jarmendia. A prática de leitura de narrativas longas: uma proposta viável.. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 9, p.18-28, jun.1987.

portanto, é do próprio professor. A experiência relatada apresenta-se como alternativa à prática mais comum e que está sendo diretamente criticada:

Não são poucos os professores que justificam as solicitações de leituras asseverando que o fazem para que o aluno se interesse pela leitura, adquira o gosto de ler. Tal objetivo, certamente, não será alcançado, podendo até surgir o efeito contrário, isto é, a aversão pela leitura, se a estratégia empregada se mantiver: imposição da leitura de uma única obra para toda a classe, de cuja escolha o aluno não participa, e a execução de tarefas e atividades não raramente voltadas para aspectos extremamente específicos da obra e/ou para elementos da teoria literária, como se a pretensão não fosse apenas a formação do leitor, mas também de um mini-especialista em teoria literária.⁸⁷

O relato afirma que é “imperioso recuperar o prazer da leitura”, traz algumas citações de João Wanderley Geraldi e de Roland Barthes, além de apontar para a discussão feita pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, de 1985, na qual afirma-se que a leitura, como tem sido realizada até então no contexto escolar, tem sido pouco produtiva. A pesquisadora relata a sua experiência com as sétimas séries de uma escola pública municipal denominada “Leitura livre e recreativa”. Consistia na leitura de livre escolha, realizada na sala de leitura da escola, uma vez por semana. Os relatos dos alunos apontam para o aumento quantitativo da leitura entre eles e para as atividades em torno dos livros lidos no bimestre. Alguns elogiam a prática proposta pela professora e justificam o seu interesse pessoal devido à não obrigatoriedade da leitura. A prática estabelecida pela professora em sala de aula segue as sugestões dadas por Geraldi no artigo publicado pela revista em julho de 1984 — “Prática da leitura de textos na escola”. Nele Geraldi aponta para a necessidade de trazer para a escola o que foi excluído dela: o prazer de ler. Levanta também três princípios para a vivência em sala de aula: o caminho do leitor, que inclui a história de leitura de cada aluno, o círculo do livro e a leitura quantitativa. Os caminhos tomados por Soares em sala de aula remetem para a prática de leitura de narrativas longas defendida por Geraldi.

Outros artigos da revista destacam o desinteresse do professor enquanto responsável pelo incentivo à leitura:

⁸⁷ op. cit. p. 20.

Na opinião de um elevado número de professores (65%), os alunos demonstram pouco interesse pela leitura em geral, por motivos diversos, e 25% afirmam que os mesmos não gostam de ler. Ante a esta postura negativa do relacionamento dos alunos com o livro, infere-se uma apatia por parte dos mestres quando 37,50% se abstiveram de responder à pergunta se “costuma fornecer uma lista de obras de leitura” e também quando se constata que apenas 47,50% o fazem e enquanto 40% dos que indicam uma bibliografia estão muito preocupados com o livro didático. Este fato se agrava quando constatamos que é ínfimo o número dos que consultam periódicos ou catálogos correntes para selecionar uma sugestão bibliográfica.⁸⁸

O professor é apontado como aquele que dificulta e até mesmo desencadeia situações que afastam os alunos do livro, criando condições para a aversão e não para o gosto/prazer de ler. Esse mesmo pensamento continuará a ser enfatizado no próximo número da revista.

6.4. O prazer de ler nas mãos do professor

Revista nº
10, dez.87

O prazer de ler continua sendo a tônica da revista *Leitura: Teoria e Prática*, agora em seu décimo número. Dos doze artigos publicados, entre estudos, experiências e pesquisas, oito retomam⁸⁹, de alguma forma, esse tema. Para Elias José e Margarida Siqueira, uma das maneiras de se discutir o assunto é o da leitura obrigatória em contraposição à leitura de livre escolha. O aluno deve escolher livremente o que ler:

O tema Literatura infantil: opção ou imposição? Não é novo e tem sido debatido em vários seminários e congressos. Mas, na realidade, não é um problema resolvido a nível familiar, ou escolar, nem nas poucas bibliotecas especializadas no país.

Como pai, como educador e escritor de obras infantis, lógico que sou pela leitura escolhida pela criança, com toda a liberdade e fantasia antecipadas.⁹⁰

⁸⁸ CARVALHO, Ana Maria Sá de . “A importância da biblioteca para a pesquisa escolar”. *LEITURA: TEORIA E PRÁTICA*, nº 09, junho/1987, p.47.

⁸⁹ Os títulos dos artigos são: “Literatura Infantil: opção ou imposição?”; “O bibliotecário e a formação do leitor”; “Acesso ao texto — Alternativas metodológicas: o caso da biblioteca.”; “O prazer de escrever textos infantis”; “De como a leitura auxilia a criança na (auto)correção do próprio texto”; “Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal”; “A leitura recreativa na 5ª e 6ª série” e “O ensino de literatura no 1º grau”.

⁹⁰ JOSÉ, Elias. *Literatura Infantil: opção ou imposição*. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 10, p.3, dez.1987.

Meus objetivos, portanto, são, na 5ª e 6ª séries, concorrer para que a leitura seja feita com prazer, atendendo às preferências e gostos dos alunos, e introduzir, aos poucos, noções de como o autor apresenta sua visão da realidade, servindo-se de recursos de estilo, de linguagem, de como lida com as personagens, com o ambiente físico e social em que elas vivem, etc.⁹¹

Segundo os artigos acima representados por fragmentos, não há mais espaço para a leitura obrigatória na escola. Como eles, outros textos desse número da revista criticam essa postura por parte do professor e da escola, e servem-se dela para justificar a aversão do aluno pela leitura. Abaixo trechos de diferentes artigos que colocam em foco essa questão:

Diversas pesquisas brasileiras mostram que, ao invés de aprimorar o potencial de leitura das crianças, a escola age em sentido contrário, ou seja, a escola paulatinamente mata o gosto pela leitura, o amor pelos livros por parte dos estudantes. Até mesmo os professores, devido ao empobrecimento de suas condições de trabalho, transformaram-se em não-leitores, aparecendo como meros tarefeiros dos circuitos tecnoburocráticos ou como marionetes do poder dominante, não tendo muitas possibilidades de encaminhar o ensino da leitura dentro de moldes coerentes e inovadores. Daí ser a leitura uma obrigação estafante, uma verdadeira “chaticice” para os alunos e para os próprios professores, pouco ou nada contribuindo para a melhoria do seu conhecimento da realidade e para o aprimoramento/enriquecimento de suas experiências.⁹²

Quanto à atuação de pais e professores, muitos deles não sabem como incentivar a leitura, nem podem vir a sabê-lo, devido a sua própria carência cultural, ao salário exíguo que percebem, à ignorância do valor e do poder da leitura como arma de libertação...⁹³

Basta ver a precariedade das condições dos prédios escolares, das salas superlotadas, dos professores atarefados, mal pagos e, por isso também, despreparados e desmotivados.⁹⁴

Vale a pena estimular a leitura em todos os sentidos, através de livros, revistas, produções deles mesmos, mas sem cobranças e sem avaliações.⁹⁵

⁹¹ SIQUEIRA, Margarida de Moura. A leitura recreativa na 5ª e 6ª série. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 10, p.30, dez.1987.

⁹² SILVA, Ezequiel Theodoro da. O bibliotecário e a formação do leitor. . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 10, p.7, dez.1987.

⁹³ TARGINO, Maria das Graças. Acesso ao texto. Alternativas metodológicas: o caso da biblioteca. . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 12, p.3, dez.1987.

⁹⁴ ANTUNES, Irlandé. Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal. . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 10, p.25, dez.1987

(...) pois, através da leitura desses bons textos, a criança pode ter acesso ao prazer de ler, tão pretendido na escola mas tão ultrajado pelos livros didáticos de maneira geral. (...)

É nas séries iniciais do 1º grau que a criança estabelece contatos sistematizados com a literatura. Exercícios de leitura orientados por um leitor crítico, o professor, poderão despertar o desejo de ler.⁹⁶

O professor estava sendo apontado como o grande estimulador da leitura de prazer, mas, segundo apontam os artigos, as más condições de trabalho não propiciavam ao professor a possibilidade de ser um leitor de literatura assíduo, quanto mais um promotor de leitura entre os seus alunos. As ações agora não se voltavam apenas para as práticas que deveriam ser adotadas em sala de aula, mas para a formação do professor enquanto agente de formação de alunos leitores, e agentes que gostassem de ler.

A revista número 10 traz ainda a questão do hábito/prazer. Uma pergunta feita por uma participante do I Seminário Goiano de Biblioteconomia, realizado em Goiânia, em maio de 1987, ao palestrante Ezequiel Theodoro da Silva, revela a percepção do uso dessas expressões naquela época:

Gostaria de obter a sua opinião sobre a formação do leitor: como habituado à leitura e/ou como amante da leitura (aquele que tem o gosto pela leitura)

R – Não entendi muito bem a pergunta, mas creio que a colega deseja obter uma diferença entre as expressões hábito de leitura e gosto pela leitura. Ainda que essas duas expressões sejam usadas indistintamente pelos professores, em alguns dos meus estudos anteriores eu já tentei mostrar que existe uma diferença conceitual entre hábito e gosto. Bem resumidamente falando, eu diria que o hábito é instalado num organismo, segundo padrões específicos de reforçamento, enquanto que o gosto é desenvolvido por uma pessoa, segundo a sua vivência de determinadas situações sociais. Como eu não sou fã da psicologia organísmica e como eu sempre achei que a leitura exige um trabalho da consciência do sujeito que lê, então eu tenho preferido utilizar a expressão gosto pela leitura.⁹⁷

⁹⁵ NASCIMENTO, Marlei Gomes do. De como a leitura auxilia a criança na (auto)correção do próprio texto. **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 10, p.24, dez.1987.

⁹⁶ MARTHA, Alice Áurea Penteadó. (Coord). O Ensino da Literatura no 1º Grau. . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 10, p.46-47, dez.1987.

⁹⁷ SILVA, Ezequiel Theodoro da. “O bibliotecário e a formação do leitor” **LEITURA: TEORIA E PRÁTICA**, nº 10, dezembro/1987, p.10.

O que podemos apontar aqui é que a expressão gosto pela leitura já havia se tornado parte do cotidiano nas escolas. No entanto, ainda os questionamentos perduravam: desenvolvimento do hábito ou gosto? Alguns profissionais, trabalhando ativamente nas escolas naquela época, traziam em sua formação universitária as idéias de formação e desenvolvimento de hábito. Embora fosse “moda” a questão do prazer de ler, essa idéia não estava sedimentada em todos os grupos de educadores. Segundo Bakhtin (2002, p.147):

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas, ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra.

6.5. O discurso do prazer apropriado

Os dois últimos anos da década marcam um declínio na apresentação de idéias que discutam/questionem/defendam ou relatem pesquisas a respeito da leitura prazerosa na escola. Os artigos das revistas de números 11 e 12 passam a apresentar a crítica ao uso do livro didático na escola, à forma como são abordados textos e atividades, à questão do professor não estar preparando suas aulas e, tampouco, partindo da vivência e história de vida de seus alunos. Há uma espécie de “culpa” que recai sobre a escola, sobre a má formação dos professores, sobre o excesso de aulas que estes ministram e os péssimos salários que recebem. Também são apontados problemas relativos à falta de infra-estrutura nas escolas, principalmente falta de bibliotecas adequadamente equipadas, ou até mesmo a ausência delas. A escola afasta os alunos dos livros, especialmente em função das atividades que esses realizam em torno da leitura.

(...) a imposição da leitura de um único livro para toda a turma fere vários princípios, entre eles o da escolha individual, que deve ser exercitado; “alguém” disse que o professor de Língua Portuguesa deve “estimular” o aluno a ler e este professor acha que banindo a leitura das aulas (a leitura

deve ser extraclasse), porque “é perda de tempo”, está “estimulando” seu aluno a ler...⁹⁸

A escola, além de não estimular o aluno a ler, ainda não abre espaço/tempo para que a atividade da leitura aconteça. Essa é a crítica maior que permeia os artigos do final da década. A leitura quando relacionada ao prazer traz em si a idéia de descanso, de não-trabalho, de livre-escolha. O que é imposto não pode estabelecer qualquer indício de prazer. Uma pesquisa realizada em 1986 a respeito dos hábitos de leitura em nossa sociedade urbana, aponta para essa relação:

Para a maioria dos informantes a leitura parece estar mais associada às atividades profissionais (“leio livro raramente e só se for da minha área profissional”) ou às atividades práticas da vida diária como educação dos filhos, economia, jardinagem, etc. (“minha leitura depende da fase; atualmente é religião, estou ajudando meu filho a fazer um trabalho escolar”). Muito raramente a leitura está relacionada ao mero prazer (“leitura é também para refrescar a cabeça, descansar...”)⁹⁹

No final de 1988, começam a ser publicados na revista artigos que apontam para um outro lado da questão da leitura prazerosa na escola. Nessa época, a publicação de livros infanto-juvenis estava em franco crescimento. As bibliotecas de classe se multiplicavam nas escolas e a indicação de um único livro de leitura comum a toda uma série ou classe estava sendo visto de forma negativa. Cresciam as atividades em torno da leitura silenciosa, enquanto a leitura em voz alta era altamente criticada:

Resumindo, por detrás dessa chamada “leitura oral”, se articula um duplo equívoco: primeiro, não é da oralidade, de fato, enquanto manifestação espontânea de uma modalidade da língua portuguesa que se está tratando, mas apenas de uma imagem equivocada dela; segundo, não é a leitura entendida como construção de sentidos pelo sujeito que está em jogo, mas sim a leitura decodificação de sinais gráficos em sonoros — simples vocalização. Logo trata-se de uma oralidade e de uma leitura falsas. O que permite concluir que o componente Expressão Oral é a própria expressão da artificialidade, já que não consegue, embora

⁹⁸ NASCIMENTO, Inah de Souza. Ensinando sem o livro didático: uma experiência com ensino de Língua Portuguesa na 5ª série. . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 11, p.38, jun.1988.

⁹⁹ ÂNGELO, Graziela Lucci de. O que as pessoas pensam sobre leitura/escrita? . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 11, p.47-48, jun.1988.

*pretenda, recuperar adequadamente esse tipo de atividades lingüísticas do falante. Ele é, pois, o resultado da construção de uma aparente recuperação. E, por esse motivo só tem prestado desserviços a uma prática de leitura mais produtiva.*¹⁰⁰

No entanto, as opiniões divergem em torno dessa questão. Nesse mesmo número da revista há um artigo de José Carlos Cintra Souza, que vem em defesa da leitura oral, apontando caminhos para o trabalho com este tipo de atividade. A chamada da revista esclarece que:

*A leitura em voz alta: prática para formar bons leitores ou possibilidade de ação de um “já” leitor? Assumindo o ponto de vista de que a leitura em voz alta “carrega em si possibilidades preciosas de exploração do espírito crítico do aluno”, o professor Cintra de Souza traça alguns caminhos que poderão levar a uma reflexão sobre a polêmica do ler/não ler em voz alta na escola.*¹⁰¹

Outras opiniões, contrapondo-se à leitura de todo e qualquer tipo de texto, sem qualquer interferência do professor, começam a se levantar. Podemos inferir que, se existe a crítica, a razão aponta para o crescimento desse tipo de atividade nas escolas. A crítica volta a apontar para a leitura de clássicos infantis:

Ler a boa literatura, os autores clássicos da literatura infantil e universal. Isto é fundamental, indispensável, e a melhor maneira para se desenvolver, desde a mais tenra idade, o gosto pela leitura. Ler histórias “para boi dormir”, escritas sem arte literária, carregadas de fantasia e situações imaginárias idiotas, contribui para gerar o desprazer da leitura e desestimular os alunos para futuras leituras. Além disso, essa prática forma um tipo de leitor que não quer mais saber de outro tipo de texto. Esse leitor que, depois, acaba achando que texto sério ou literário só serve para estudo e nota, e não para uma leitura que uma pessoa possa fazer no dia-a-dia.

*Algumas editoras só editam livros de qualidade duvidosa, porque dizem que esses são os livros que o público compra, pelos quais a escola e o Governo se interessam... Essas editoras, talvez mais do que a própria escola, contribuem para manter essa expectativa com relação à leitura. Os textos sérios ficam engavetados. Depois, não adianta reclamar: a escola e as editoras têm os leitores que merecem.*¹⁰²

¹⁰⁰ RUIZ, Eliana. A expressão oral no livro de português. . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 12, p.35, dez.1988.

¹⁰¹ . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 12, p.12, dez.1988.

¹⁰² CAGLIARI, Luiz Carlos. A leitura nas séries iniciais. . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 12, p.9, dez.1988.

O texto aponta para a necessidade de uma “pré-seleção” dos textos de leitura, talvez por parte do professor, a fim de que o aluno “possa realmente sentir prazer”. A idéia de prazer, aqui, está dissociada da idéia de lazer, no sentido de não gerar esforço. O texto defende a idéia de que um livro sem “arte literária” geraria o desprazer. A idéia de prazer permanece, mas de uma forma diferente da apontada nos primeiros artigos que a defendiam no início da década de oitenta. Ali, ela estava fortemente interligada à noção de liberdade de escolha, e, em alguns momentos, à idéia de lazer, de facilidade de leitura.

As discussões do final da década na revista mostram uma preocupação muito mais centrada na questão do entendimento e compreensão do texto, gerando novas leituras e posturas de leituras, do que na questão da quantidade de livros na escola.

Dois artigos do número 13 da revista, de junho de 1989, trazem a opinião de dois professores envolvidos com a luta pela democratização da leitura no país, Maria Lúcia Zoega de Souza (USP) e Ezequiel Theodoro da Silva (UNICAMP). As discussões foram realizadas na mesa-redonda “A criança e a leitura: da obrigação ao lazer”, na 4ª Bienal Nestlé de Literatura Brasileira, em São Paulo, em julho de 1988 e demonstram uma preocupação com a leitura prazerosa dissociando-a da idéia da mera facilidade ou lazer. Na facilidade não estaria necessariamente o prazer e na obrigação, não, necessariamente, o desprazer. O prazer poderia existir associado ao trabalho, à realização. Esclarece Souza:

Essa definição[a de prazer], muito mais próxima à definição de lazer, embora não nos leve a pensar em esforço, trabalho e suor, não nos impede de acharmos que obrigação também pode provocar alegria e contentamento. Sabemos o quanto um trabalho, uma pesquisa representativos de alguma coisa que buscamos, pode causar tensão. Mas, quanta alegria, quando, por momentos, sentimos que conseguimos alguns avanços, algumas respostas. Assim, também a obrigação, e o “cumprimento do dever”, poderão ser prazerosos.¹⁰³

Aprofundando a discussão levantada por Souza, Silva, ao se referir à leitura prazerosa na escola, afirma que esta estava estreitamente ligada ao

¹⁰³ SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. A criança e a leitura: da obrigação ao lazer. . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 13, p.9, jun.1989.

conceito de lazer, totalmente desvinculada da obrigatoriedade. Como, então, definir o texto de prazer, se o prazer diante da leitura é resultado de uma atitude de leitura e não de uma característica do texto literário?

(...) o prazer da leitura resulta de uma postura ou atitude do leitor frente aos diferentes tipos de discurso que circunscrevem e dinamizam o mundo da escrita e não somente (e necessariamente) de sua interação com o texto artístico e literário. Daí a necessidade, neste início de conversa, de relativizarmos a dicotomia lazer/obrigação para não produzirmos a ideologia do bem e do mal, ou seja, que o lazer é relaxante e faz bem; que a obrigação é estafante e faz mal. (...)

(...) Em termos mais diretos ainda, a escola “pedagogiza” ou “didatiza” a literatura e, por isso mesmo, fracassa no cumprimento de suas finalidades primeiras. Decorre dessa verdadeira conspurcação que a fruição da literatura nada pode ter de obrigatoriedade, devendo ser sempre colocada às crianças em termos de preenchimento do seu tempo livre (ou de lazer), gerador de prazer, descompromissado. O esquema proposto é mais ou menos o seguinte: simplesmente exponha os alunos a uma variedade de opções literárias que os próprios livros, em função de suas características referenciais e lingüísticas, darão conta do recado, ou seja, desenvolverão o gosto pela leitura.¹⁰⁴

Neste final de década a preocupação com a defesa da literatura prazerosa na escola começa a perder força na revista. Outras questões se levantam e se alinham com esta, tais como a do entendimento dos textos, da significação, da produção de sentidos.

Onde encontramos com mais freqüência, agora, a expressão prazer de ler? Na propaganda das novas séries literárias feitas para o público escolar. A revista reserva as últimas páginas e/ou contracapa para a propaganda da editora Mercado Aberto. Desde o número seis, de dezembro de 1985, encontramos nas propagandas, chamadas referentes ao “prazer de ler”. Os números 06 e 07 anunciam: **Série Novo Romance — pelo prazer de ler.**¹⁰⁵ Os números 11 e 12, de 1988, convidam:

Você vai se amarrar nessa! E seus alunos também. Sabe por quê? (...) Por tudo isso é que o nosso objetivo de despertar e reforçar o gosto e o hábito da leitura fica muito mais fácil de ser atingido. Os livros da Série

¹⁰⁴ SILVA, Ezequiel Theodoro da. . A criança e a leitura: da obrigação ao lazer. . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 13, p.11-12, jun.1989.

¹⁰⁵ . LEITURA: TEORIA & PRÁTICA. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 6, última página interna, dez.1985.

*Amarração serão lidos com prazer e interesse pelos seus alunos, jamais por obrigação.*¹⁰⁶

O texto de propaganda traz não apenas a idéia de prazer, mas a relaciona ao cotidiano à medida que utiliza termos da linguagem jovem da época, tais como “amarrar”, “amarração”. A propaganda não é dirigida diretamente para os jovens, já que o público alvo da revista é o professor de Língua Portuguesa — ele levará o interesse aos alunos.

O prazer de ler era também uma idéia que estava a serviço da propaganda das editoras. O prazer levaria o aluno a comprar o seu livro, a escolhê-lo, aumentando assim o número de obras vendidas. O prazer estava associado, também, à multiplicidade de livros lidos, e, portanto se harmonizava com o crescimento das publicações de livros infanto-juvenis. Segundo Fiorin (1990, p.32,35):

(...) o discurso é mais o lugar de reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer.

O discurso não é pois a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto de discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala.

Estava “determinado” o que dizer — a leitura deveria ser prazerosa. O discurso do prazer, agora assimilado, apropriado, ganharia força na escola, na propaganda, entre os alunos, pais...

¹⁰⁶ . **LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 11, contracapa, jun.1988.

CAPÍTULO 7

Nas dissertações de mestrado e teses de doutorado dos anos
80: hábito de leitura ou prazer de ler?

*Bem te conheço, voz dispersa
nas quebradas,
manténs vivas as coisas
nomeadas.*

Carlos Drummond de Andrade

Este capítulo apresenta os resultados de uma busca das expressões *hábito de leitura* e *prazer de ler* tais como aparecem nos resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado dos anos 80. Como não seria possível, nem seria o objetivo desta pesquisa, ler e analisar todas as dissertações e teses sobre leitura no Brasil no período de dez anos, recorreremos ao catálogo dos resumos desses textos reunidos por Norma Sandra de Almeida Ferreira, **Leitura no Brasil: Catálogo Analítico de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado: 1980-1995**, publicado pela FE/UNICAMP, Gráfica Central, em 1999.

Segundo a autora :

*Inicialmente este Catálogo era o anexo de uma investigação maior (tese de doutorado) que teve como objetivo básico inventariar, descrever, analisar, levar em discussão a **trajetória da pesquisa brasileira sobre Leitura**, inscrita, principalmente, nos resumos das dissertações de mestrado e nas teses de doutorado defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação, Psicologia, Biblioteconomia, Letras/Linguística, Comunicações, no Brasil, no período de 1980 a 1995.*

(FERREIRA, 1999, p. 1)

O intuito é realizar um levantamento, no material já sistematizado, observando especialmente a ocorrência, frequência e o contexto discursivo em que os termos *hábito* e *prazer de ler* estão registrados no Catálogo. A trajetória através dos resumos das dissertações e teses nos levará a compor um quadro a respeito do comportamento da idéia de leitura nos discursos da produção acadêmica da década de 80. Esta seria mais uma voz que, ao lado dos artigos da revista “Leitura: Teoria e Prática” e da Campanha de Promoção de Leitura da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil — a Ciranda de Livros, ajudou a compor as discussões que estavam ocorrendo nas escolas, nas bibliotecas e mesmo na universidade. Acreditamos que as pesquisas reflitam as angústias e caminhos procurados/encontrados por pesquisadores a respeito dos problemas de leitura que estavam vindo à tona no território brasileiro; ao mesmo tempo em que nos ajudaram a perceber o entrelaçamento dos discursos, pois, ao ser enunciado, um discurso traz em si os ecos sociais. Ao realizar um trabalho acadêmico, as indagações partem do contexto social do pesquisador e revelam

as condições históricas de produção, nesse caso, a idéia de leitura de uma determinada comunidade, de um grupo social. Trata-se da formação discursiva revelando os pontos de vista que cercam as condições de produção dos discursos sobre leitura no Brasil, especialmente em relação aos termos que estamos buscando. Para Fiorin (1990, p.44);

No entanto um discurso crítico não surge do nada, do vazio, mas se constitui a partir dos conflitos e das contradições existentes na realidade.

7.1. O hábito e o interesse pela leitura

No início dos anos 80 as discussões giravam em torno da necessidade de soluções que dizimassem com a crise da leitura que, segundo as vozes daquele tempo, especialmente as da revista *Leitura: Teoria e Prática*, tomava conta de todo o território nacional. Assim como nos artigos publicados na Revista, ainda não havia despontado na esfera da produção acadêmica a defesa da leitura prazerosa e da não obrigatoriedade da leitura no contexto escolar. A maior preocupação dos pesquisadores residia, naquele momento, nas competências básicas de leitura, compreensão do texto e utilização de técnicas que ajudem o professor nas salas de aula, minimizando o problema de leitura enfrentado nas escolas e que acabam refletindo na freqüência às bibliotecas.

Segundo o levantamento de Ferreira, em 1980 foram defendidas seis dissertações sobre leitura no Brasil.¹⁰⁷ A preocupação maior demonstrada pelos pesquisadores nesse ano diz respeito à compreensão e habilidades de inteligibilidade dos textos. Apenas um faz referência à questão do hábito. Este é um estudo sobre o hábito de leitura e o uso da biblioteca, defendido na Faculdade de Biblioteconomia da UnB. (A1) No entanto já começa a despontar a questão da leitura recreativa, estabelecendo ligações entre leitura, lazer e preferência dos alunos (A2). Também uma produção discute a motivação do aluno para a leitura. No entanto essas expressões não estão registradas no mesmo contexto da segunda metade dos anos 80. A motivação está relacionada à compreensão de textos (A3) e o estímulo à manutenção do hábito e não à gratuidade. (Anexo A1)

¹⁰⁷ Os resumos das dissertações/teses destacados e comentados (referidos) nesse capítulo constam dos anexos. Estão indicados por letras e números.

Em 1981, três das dez dissertações defendidas nesse ano tratam do **hábito de leitura** (B1, B2, B3). Mesmo que o título de uma delas seja: **Programa de Leitura Recreativa: efeito de dois procedimentos de treino com escolares de 4ª série do 1º grau.** (B4), não há uma referência mais objetiva à leitura recreativa. Nos demais resumos, não pudemos localizar de uma forma explícita o termo *prazer de ler*, mas colhemos a expressão *gostar de ler*, aliada à questão da compreensão, numa pesquisa da área de letras. A área da Psicologia preocupava-se mais com o desempenho e dificuldades de compreensão.

Em 1982, surgem novas referências ao hábito de ler, mas o tratando em estreita relação com questões de motivação, interesse e incentivo, que, posteriormente, como já vimos na análise do material da revista, começarão a aparecer dissociado do “hábito de leitura”. Os resumos trazem ainda pesquisas relativas às competências e habilidades necessárias para a leitura de textos. Podemos observar que, até esse momento, os trabalhos de pós-graduação (resumos), ainda não carregam a expressão **prazer de ler**, mas já podemos vislumbrar o que antecipa sua presença como preocupação: em 1980 não há **nenhuma** referência a essa expressão, já em 1981, temos **uma** referência a “gostar de ler”, e , agora, em 1982, **três resumos** se referem a hábito/motivação; hábito/interesse e hábito/incentivo. Podemos traçar um paralelo: 1982 marca também o lançamento da campanha de Promoção de Leitura “Ciranda de Livros” que, ao objetivar *ajudar a formar na criança brasileira o hábito da leitura*, lança mão do discurso do gosto, do interesse, da motivação, do incentivo.

As vozes que ecoam a favor do incentivo procedem nesse momento, geralmente, da área da Biblioteconomia. Segundo os resumos, o incentivo promove o “hábito”, o mesmo discurso proclamado pela campanha CIRANDA DE LIVROS.

A CIRANDA DE LIVROS se propõe a ser uma iniciativa importante para a superação do problema, estimulando a formação do hábito da leitura. Para isto, utilizamos os meios de divulgação (TV, rádio, jornais) numa ampla campanha dirigida principalmente ao público jovem, despertando sua curiosidade para o livro e, especialmente, para o prazer de ler. Motivados, os jovens procurarão bibliotecas e livrarias e o interesse pela leitura crescerá.

(GUIA DE LEITURA — CIRANDA DE LIVROS, nº 2, p.3)

Em 1982, a formação do hábito se volta para os meios de comunicação, como força capaz de produzir a motivação para a leitura. (C1), mas, ainda, as pesquisas priorizam programas relativos ao desenvolvimento do hábito de ler (C2, C3).

No ano seguinte (1983), constam no catálogo apenas quatro dissertações sobre a leitura, uma delas traz um tema bastante polêmico, por conter um juízo de valor: a forma correta de ler, e, ao mesmo tempo, de uma forma contraditória, referir-se à leitura como “passatempo agradável” (D1). Podemos pensar que, naquele início dos anos 80, a idéia da leitura gratuita ainda não estava firmada? Por que, mesmo que pudesse ser um passatempo agradável, haveria uma forma correta de realizá-la?

Outra dissertação continua aliando os termos hábito de leitura e leitura recreativa (D2). As demais não tratam do assunto em questão, uma delas é um estudo de dois procedimentos para treino de repertório básico de leitura, do campo da Psicologia, e outra, da área de Letras, apresenta a análise de algumas teorias sobre a interação obra-leitor.

As nove dissertações e uma tese defendidas em 1984 enfatizam a problemática da dificuldade da leitura, do desempenho dos alunos em relação à leitura e da inteligibilidade dos livros didáticos. Em quase todas há uma crítica subjacente às práticas de leitura exercidas na escola, que traz à luz a crise de leitura na escola brasileira. Apenas **uma** delas faz referência à questão do hábito/interesse, e esta vem da área da Biblioteconomia (E1).

Estamos quase na metade da década e nenhum resumo do catálogo menciona a leitura prazerosa, o texto de prazer, embora a questão já fizesse parte das discussões nos congressos, como pudemos constatar em nossa

análise dos artigos publicados na revista “Leitura: Teoria e Prática”, especialmente os artigos de Lajolo e Geraldi da revista número 3, publicada em junho de 1984. Parece que os resultados de pesquisa são obtidos e apresentados de uma forma mais lenta que um artigo de revista. Enquanto os prováveis orientadores de teses e dissertações publicavam artigos em revistas especializadas, os orientandos faziam as pesquisas que resultariam nas dissertações/teses.

Nos resumos das cinco dissertações defendidas em 1985, não há nenhuma referência a hábito ou prazer de ler, apenas uma preocupação maior com os tipos de texto que são apresentados nos livros didáticos. Certamente esta era a tônica das discussões este ano, em termos de leitura no ensino fundamental e médio, pois há uma coincidência de datas: a revista “Leitura: Teoria e Prática” também dedica a sua primeira edição de 1985 — o número 4 da revista — apenas a artigos que tratam da questão do livro didático no Brasil.

Nas dissertações desse ano, há apenas uma referência a lazer em um trabalho que analisava o uso de bibliotecas entre alunos do curso de graduação de estudantes universitários. A pesquisa avalia quais as preferências dos universitários em seu tempo de lazer desejando saber se a leitura fazia parte dessa preferência.

Pode-se considerar então que os temas da leitura não obrigatória, da leitura como atividade prazerosa na escola não estavam presentes na pesquisa acadêmica até meados da década. Esta volta-se majoritariamente às questões da dificuldade e compreensão em leitura enfocando, entretanto, com menor intensidade, os problemas de interesse, motivação e formação do hábito.

7.2. O aumento dos trabalhos sobre leitura e o prazer de ler a partir de 1986

Em 1986, temos doze pesquisas defendidas no Brasil — oito dissertações e quatro teses de doutorado. A preocupação central ainda está alicerçada na questão da compreensão de textos por parte dos alunos. Apenas uma destaca a questão do hábito da leitura, desta vez em deficientes auditivos. (G1)

De uma forma unânime os pesquisadores das áreas de Educação e Letras apresentam uma preocupação maior com questões que dizem respeito à

compreensão dos textos, à dificuldade de leitura; leitura e consciência crítica; estilo, desempenho do professor e os efeitos sobre a aprendizagem.

A área de Psicologia trata de questões que envolvem as habilidades para a leitura, enquanto a área de Biblioteconomia continua centrada na questão da promoção.

Entre as dissertações defendidas em 1986, é possível destacar uma delas, que embora não use as expressões que estamos buscando, traz o pano de fundo das campanhas de promoção de leitura que estavam ganhando força nas bibliotecas e escolas desse período. A pesquisa, “Promovendo a leitura na escola: um trabalho de intervenção em Biblioteconomia”, de Antonia Teresinha M. Pinto (G2), procura perceber os efeitos das campanhas de promoção de leitura não apenas nas bibliotecas, mas também nas escolas, tecendo uma crítica à forma como esse tipo de programa é veiculado. Importante seria destacar aqui que esse resumo foge dos outros apresentados na área de Biblioteconomia, que são, em sua extensa maioria, preocupados com o hábito da leitura e as posturas dos leitores nas bibliotecas.

Encontramos nos resumos da produção de 1987 o primeiro registro da expressão “gosto de leitura”. Foram sete as dissertações de mestrado defendidas nesse período e uma tese de doutorado. O fato marcante é que em **nenhuma** delas está presente a expressão “hábito de leitura”, no entanto palavras como interesse, lazer, preferir, rejeitar, ganham força nos resumos dos trabalhos. Há ainda uma preocupação constante nessas pesquisas: a da leitura compreensiva. As pesquisas estão partindo da dificuldade de leitura, da dificuldade de compreensão de textos e há uma busca intensa do caminho que conduz à resolução do problema, e este passa de forma mais acentuada pela questão do interesse e do gosto de ler. Quando a comunidade de pesquisadores passa a buscar soluções para os problemas de leitura, encontra respostas nos discursos que defendem o interesse, o incentivo, o gosto, o prazer de ler, que, na segunda metade dos anos 80 já estavam circulando no contexto acadêmico. Entra em desprestígio um termo, enquanto outro ganha força. Este fato não é nada mais do que o reflexo da forma como a leitura estava sendo vista e encarada naquele momento. Quando um tipo de discurso começa a se tornar cristalizado, aceito por

uma dada comunidade, os termos são usados com mais freqüência e liberdade. Segundo Fiorin (1990, p. 19):

O campo das determinações inconscientes é a semântica discursiva, pois o conjunto de elementos semânticos habitualmente usados nos discursos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social. Esses elementos surgem a partir de outros discursos já construídos, cristalizados e cujas condições de produção foram apagadas.

Em 1988, cresce o uso da expressão “gosto pela leitura” assim como o número de defesas de dissertações/teses cresce substancialmente em relação aos anos anteriores: são finalizados dezesseis trabalhos — duas teses de doutorado e catorze dissertações. Desses, apenas um emprega a expressão “hábito/interesse” (I 4). Outro se refere a “leitura/lazer” (I 2), enquanto três diferentes textos levantam a questão dos problemas de leitura estarem relacionados à “falta de gosto” ou até mesmo “desprazer”. Estes estão intimamente ligados às práticas vividas no contexto escolar, as quais afastam os alunos do interesse por livros/leituras. Um deles chega a afirmar que o gosto pela leitura produz leitores críticos e amadurecidos. No período em que a ênfase sobre a leitura aparecia nos trabalhos, relacionada à formação de leitores críticos, dificilmente o termo era registrado ao lado de “gosto pela leitura”. As expressões surgem em um mesmo trabalho acadêmico, tentando estabelecer parâmetros que contemplem a formação do novo leitor, dissociado de hábitos e mais livre para estabelecer a sua história pessoal de leitura.

Em entrevistas com alunos, realizadas por Diana Maria Correa Noronha (I 3), já surgem as marcas da ênfase que começa a ser dada à participação dos alunos na escolha dos livros lidos na escola, bem como à resistência ao programa de leitura indicado pelo professor, destacando que a leitura praticada no âmbito escolar não favorece a formação do gosto. As entrevistas revelam que há uma resistência por parte dos alunos em ler as obras indicadas pelos professores e que os alunos gostam de ler [outros textos], e reivindicam um diálogo efetivo com os professores. Novamente os discursos da não-obrigatoriedade da leitura e da leitura de livre escolha estavam presentes não apenas nos trabalhos acadêmicos, como também na escola, e, na dissertação citada, na voz dos alunos. O resumo revela o pano de fundo das práticas e

questionamentos existentes na escola a respeito da leitura que forma o gosto. Os alunos **reivindicam** o diálogo com o professor, alegando que este favoreceria o trabalho com a leitura na escola. No ano anterior (1987), na revista *Leitura: Teoria e Prática*, Fontes já havia mencionado que o discurso do prazer estava na “moda” na escola. Vemos que já fazia parte do discurso dos alunos: a leitura na escola, para ser realizada com sucesso, deveria ser necessariamente prazerosa, gratuita e de livre escolha.

Em 1989, mantém-se o mesmo número de dissertações/teses defendidas no ano anterior: dezesseis trabalhos, dentre os quais catorze são dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Os assuntos dos trabalhos apresentam-se bastante diversificados, pois não se restringem à leitura e escola, mas tratam de distúrbios da comunicação, da leitura de deficientes visuais, além de considerar a biblioterapia para idosos. Há duas referências sobre a crise da leitura, e uma a “hábito”, registrada em itálico, de forma crítica, pois a tese em questão, de Edmir Perrotti (J 3), discute as campanhas de promoção de leitura. Importante observar que, em dezembro de 1986, na *Revista Leitura: Teoria e Prática* nº 8, já havia sido publicado um artigo desse autor que discutia as mesmas idéias. A tese de doutorado ainda não havia sido defendida, no entanto, o artigo já havia sido publicado, enquanto a tese estava em andamento. A crítica estava alicerçada nas questões relativas à visão tecnicista da leitura contida nos programas de promoção da leitura.

Outras duas dissertações utilizam as expressões gosto pela leitura e prazer de ler como se já fizessem parte de um discurso conhecido e aprovado pelo leitor desse tipo de texto. O resumo da dissertação de mestrado de Giungio (J 2) diz que a pesquisa tem como objetivo analisar a situação do livro como fonte e *objeto de prazer*.

Vimos, portanto, que a maior incidência da expressão “hábito de leitura”, juntamente com o par interesse/incentivo, vem ao longo de todo o período dos trabalhos da área de Biblioteconomia. Em 1989, até mesmo um trabalho dessa área aponta para a questão da leitura como prazer e do gosto pela leitura (J2).

Esta passagem pelo conjunto de resumos de trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação do Brasil nos anos 80 nos permite, em suma, confirmar (nesse corpus) o progressivo desaparecimento (ou quase) de uma

visão de leitura como hábito a ser adquirido, através dos programas de incentivo, de uma educação familiar e escolar, de motivação, conhecimento de interesses, etc, tal como já havíamos percebido no exame das revistas e tal como já estava assinalado numa fala da bibliotecária que entrevistamos:

(M. G.) *Bom, no meu curso, parece que não, mas eu me formei bem recente, faz nove anos que eu me formei (...) E o que se pregava antigamente, que a biblioteca deveria ser fechada, só o bibliotecário mexia, para não estragar os livros, já na época que eu estudei a pregação é a seguinte: a biblioteca serve de livre acesso, a criança deve mexer, os pais devem mexer, escolher livros, porque **não se forma mais hábito de leitura, se forma gosto pela leitura. Certo?***

Também podemos, pelo exame desse material, aumentar a nossa sensibilidade para apreciar a emergência das preocupações com o gostar de ler e o ler com prazer na pesquisa, percebendo, por exemplo, sua crescente inserção como foco dos trabalhos na segunda metade da década.

O quadro abaixo nos ajuda a explicitar o resultado (numérico) de nossa busca nesse corpus:

Ano de defesa	Nº dissertações / teses defendidas	Nº de trabalhos que contém a expressão “hábito de leitura”	Nº de trabalhos que contém as expressões: “motivação”/ “interesse”/ “incentivo”/ “lazer”/ “gosto”/ “prazer”
1980	6	1	3
1981	10	3	2
1982	9	3	2
1983	4	1	2
1984	10	1	1
1985	5	0(zero)	0(zero)
1986	12	1	0 (zero)
1987	8	0 zero)	4
1988	16	1	5
1989	16	1	2

Pode-se fazer a seguinte leitura: se até o ano de 1984 há nove ocorrências da expressão hábito de leitura, de 85 a 89 esse número reduz-se a três, mas em relação a um número maior de trabalhos. Proporcionalmente, na primeira metade dos anos 80, 23% dos trabalhos acadêmicos sobre leitura discutiam a questão do hábito, enquanto que, na segunda metade, apenas 5,2% das pesquisas tratam de questões relativas ao hábito de ler. Se até o ano de 1984, o outro conjunto de expressões (“motivação”/ “interesse”/ “incentivo”/ “lazer”/ “gosto”/ “prazer”) é 10 (mesmo que relacionados ao hábito — motivação para o hábito) , daí para frente cresce para 11, enquanto no caso anterior houve sensível decréscimo.

CAPÍTULO 8

A Ciranda de Livros: o prazer que gera o hábito

*Solto a voz nas estradas
Já não quero parar
Meu caminho é de pedra
Como posso sonhar?*

Milton Nascimento/Fernando Brant

8.1. A FNLIJ e as campanhas de promoção da leitura

As campanhas de promoção de leitura da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil foram selecionadas para esta pesquisa, primeiramente pelo fato de terem um caráter nacional, mas também pela importância da própria fundação, enquanto entidade que mantém, desde 1968, projetos para o incentivo da leitura e distribuição de livros. Além disso, contribui para a análise e seleção das melhores obras da categoria como forma de orientação para a compra de livros por Secretarias da Educação, escolas e bibliotecas.

Criada em 23 de maio de 1968, como seção brasileira da Internacional Board on Books for Young People – IBBY, órgão consultivo da UNESCO, é uma instituição de direito privado, de utilidade pública federal e estadual, de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos, estabelecida na cidade do Rio de Janeiro. Seu principal objetivo institucional é a promoção da leitura e do livro infantil e juvenil de qualidade.

A **Fundação** já recebeu inúmeros prêmios nacionais e internacionais. Possui um centro de documentação, a fim de garantir a manutenção, implementação e disseminação do acervo de Literatura Infantil e Juvenil, capaz de subsidiar as ações de promoção de leitura.

Ela também recebe das editoras, a cada ano, as primeiras edições dos livros publicados naquele ano para análise e premiação. Destes são selecionados os dez melhores que constituem a lista dos **Altamente Recomendáveis**, nas categorias criança, jovem, imagem, poesia, informativo, tradução (criança, jovem e informativo).

A partir de 1974, a **Fundação** instituiu o Prêmio FNLIJ – O Melhor para a Criança — para os melhores livros infantis e juvenis que conta com diversas categorias.

Há um investimento, também, na formação do educador - cursos e seminários são oferecidos a bibliotecários e professores, além dos congressos e seminários que coordena. A instituição, através do **CEDOP**, apoio e parcerias do governo, instituições privadas e editoras, tem produzido publicações sobre a literatura infantil e juvenil a fim de orientar especialistas e pesquisadores.

Os **Projetos de Promoção de Leitura** têm um destaque especial nessa entidade desde 1982:

***Ciranda de livros** (1982/1985) foi pioneiro na distribuição de livros em escolas carentes e na zona rural de todo o País. Apoio: Fundação Roberto Marinho e Hoescht.

***Viagem da Leitura** (1987/1988) – distribuição de 60 livros de literatura para bibliotecas públicas em todo o país. Apoio: Instituto Nacional do Livro (MEC), Fundação Roberto Marinho e Ripasa Indústria de Papéis. (Lei Sarney)

***Livro mindinho, seu vizinho** (1987/88) – distribuição de minibibliotecas para comunidades carentes na periferia do Rio de Janeiro. Apoio: White Martins S/A (Lei de Incentivos Fiscais/MinC)

***Leia, Criança, Leia** (1988) - distribuição de minibibliotecas em favelas. Apoio: Belgo Mineira Ltda. (Lei de Incentivos Fiscais/MinC)

***Meu Livro, Meu Companheiro** (1988/89/90/91) - criação de minibibliotecas para crianças e jovens em hospitais públicos. Apoio: Ministério da Previdência Social — Superintendência do Rio de Janeiro, Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo e do Instituto do Câncer no Rio de Janeiro.

***Bibliotecas para o projeto Recriação/MPAS** (1988/1989) - promoção de leitura para programas destinados às crianças que não freqüentavam a escola. Financiado pelo Ministério da Previdência Social.

***Ateliê do Artista** (1997, 1998, 1999) - contribuição para a formação leitora das crianças das escolas públicas do Rio de Janeiro, através do contato com escritores e ilustradores. Parceria: Empresa de Marketing Cultural—EMC, com o apoio do Jornal “O Dia” (Lei de Incentivos Fiscais/MinC).

***Programa Nacional de Incentivo à Leitura** (desde 1992) – em 1991 a FNLIJ apresentou à Fundação Biblioteca Nacional/MinC a proposta de realização do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) que teve início em 1992. Desde 1996, participa da Comissão Coordenadora do Programa que desenvolve em todo o País.

***Concurso “Os Melhores Programas de Incentivo à Leitura para Crianças e Jovens em todo o País** (1997, 1998, 1999) – concurso estadual

(1994) e nacional em parceria com o PROLER — Programa Nacional de Incentivo à leitura/FBN”.

***Concurso Uma Carta para Lobato** (1998) atividade comemorativa do 30º aniversário da FNLIJ – os alunos participaram com cartas em forma de texto ou ilustração, enviando mensagem dirigida a Monteiro Lobato. Apoio: Bloch Educação.

***Promoção de leitura na Televisão** (desde 1996) participa na elaboração e apresentação de programas de divulgação da literatura para crianças e jovens na televisão brasileira (Multirio/TV Educativa/TV Futura).

***Criação e organização do 1º e 2º Salão do Livro para Crianças e Jovens** (1999, 2000, 2001).

Para PERROTTI (1990, p. 25)

Talvez não seja exagero afirmar que, entre nós, boa parte da recente história da leitura infanto-juvenil e de sua promoção confunde-se com a história da FNLIJ, tal o grau de participação e envolvimento dessa instituição em vários acontecimentos ocorridos nesse campo no Brasil.

Embora essa entidade tivesse como marco de sua criação o mês de maio de 1968, podemos observar que as campanhas se intensificam a partir da década de oitenta, após catorze anos de funcionamento. A partir de 1982, início da “Ciranda de Livros”, temos uma série de projetos voltados para o incentivo à leitura. Como verificamos nas datas apontadas acima, depois de um intervalo de dois anos entre as primeiras campanhas de promoção “Ciranda de Livros” e “Viagem da Leitura” (uma encerra-se em 1985, enquanto a outra só tem início em 1987), os projetos começam a ocorrer simultaneamente, tais como: Viagem da Leitura — 1987/88, Livro Mindinho, seu Vizinho — 1987/88; Leia, Criança, Leia — 1988; Meu Livro, meu Companheiro — 1988/90; Biblioteca para o projeto Recriação/MPAS — 1988-1989. Todos esses se justapõem em 1988 e, não por mero acaso, todos fazem a distribuição de livros e/ou criam minibibliotecas em favelas e comunidades carentes. Esse tipo de ação tinha como ponto de partida a lei de incentivos fiscais do ministério da cultura e a Lei Sarney.

Ao longo dos anos 80 — especialmente — a preocupação demonstrada pela Fundação e o apoio conseguido com as empresas privadas apontam para uma concentração de energia na distribuição de livros e, em proporções bem menores, nas atividades que poderiam ser desenvolvidas nesses espaços após a instalação das bibliotecas. Não havia qualquer tipo de incentivo para a contratação de profissionais da área para a manutenção das novas atividades que seriam realizadas nos espaços criados/ampliados das bibliotecas escolares e/ou públicas. Perrotti (1990, p.59), quando analisa, em tese de doutorado apresentada à Universidade de São Paulo, em 1989, o *Boletim Informativo* da FNLIJ, aponta claramente para a atitude assistencialista oculta por trás da distribuição de livros:

Se a leitura dos diferentes textos do BI [Boletim Informativo] mostra distâncias consideráveis entre a linguagem dos “ingênuos” e a dos “competentes”, mostra também que ambos compartilham uma mesma concepção assistencialista da promoção da leitura. Numa e noutra acredita-se que a leitura pode e deve ser “outorgada” mediante ações de agentes unidos apenas de boa vontade — os “ingênuos” — ou de boa vontade aliada a supostos conhecimentos técnicos especializados — “os competentes”. Ao contrário de Escarpit, para quem “não estando inserida em um processo vital, animada por uma necessidade social ou psicológica, a leitura numa sociedade de consumo torna-se naturalmente atividade marginal, uma forma de consumo não-empenhado”, filantropos e neofilantropos tomam o distributivismo como saída mágica para a “crise da leitura”, independentemente de ele estar ou não articulado a práticas e políticas efetivas de educação, de cultura, de participação ativa da infância e na cultura.

A justificativa para o lançamento das campanhas é a “crise da leitura” e a Escola, juntamente com as Bibliotecas, aparecem como grandes promessas de redenção desse quadro:

Está em curso no país um processo de mobilização crescente no sentido de promover entre crianças e jovens o que se convencionou chamar de “hábito de leitura”. Embora com um retardamento considerável, se tomarmos como ponto de referência países desenvolvidos do hemisfério norte, ainda assim parece que alguns setores de nossa sociedade estão descobrindo a leitura enquanto comportamento a ser difundido e praticado cotidianamente por toda a população brasileira. Em várias partes, proliferam iniciativas que pretendem fazer frente ao que acabou sendo nomeado de crise da leitura, e que talvez outra coisa não seja senão a dificuldade de assimilar novos públicos ao circuito impresso. Campanhas

de distribuição de livros, congressos, seminários internacionais, regionais ou locais, publicações especializadas, feiras de livros, cursos de formação, criação de entidades, associações, enfim, um conjunto de ações em constante crescimento, com o objetivo de aproximar crianças e jovens do livro e da leitura, foi e está sendo posto em prática, a partir, sobretudo de fins dos anos 60 e início dos 70.

PERROTTI (1990, p.13)

Embora esse conjunto de ações, como aponta Perrotti, tenha se iniciado nos anos 70, ganha força nos anos 80, especialmente em relação às Campanhas de Promoção da Leitura. É que naquela época, mais do que em outras, se descortina a problemática da crise da leitura em nosso país.

A apresentação da Campanha **Ciranda de Livros** enfatiza a idéia da leitura como salvação e condução, até mesmo, para a felicidade:

Se nossas crianças passarem a conhecer, folhear, examinar, ler, reler e comentar livros e histórias, todas certamente se sentirão mais felizes. A Hoechst do Brasil, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e A Fundação Roberto Marinho também.

A Hoechst do Brasil participa da CIRANDA DE LIVROS por um motivo muito especial: melhorar a qualidade de vida do homem. E esta tem sido sua preocupação constante, aqui e no mundo inteiro.¹⁰⁸

Uma idéia posteriormente reafirmada por Cláudio Sonder, presidente da Hoechst do Brasil, na apresentação do memorial do projeto escrito em 1986: “com isto, a Hoechst do Brasil acredita haver dado importante contribuição **à elevação do padrão de vida das crianças**, futuros cidadãos, e ao desenvolvimento do país.”¹⁰⁹

O folheto que apresenta “Ciranda de Livros”, em 1982, deixa bastante clara a idéia da falta de leitores em nosso país. O título diz que o Brasil é um país com grande **potencial** de leitores, o que significa que ainda não havia um número efetivo deles. Vejamos as explicações dadas no texto de apresentação:

¹⁰⁸FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº 1, Ciranda de Livros, s/d, p. 3.

¹⁰⁹CIRANDA DE LIVROS: MEMORIAL DE UM PROJETO PIONEIRO. Hoechst, out. de 1986, p. 5. (grifos meus)

Brasil, um país com grande potencial de leitores

Embora disponha de bons autores e padrões editoriais de qualidade, o Brasil não foge a uma regra comum aos países do Terceiro Mundo, onde em geral se lê muito pouco.

Para a maioria dos brasileiros, o livro é um produto distante; desconhecido e, sobretudo, caro devido às tiragens reduzidas e à distribuição concentrada nos grandes centros urbanos.

O território brasileiro, com mais de 8 milhões de quilômetros quadrados — cerca de 35 vezes as dimensões da República Federal da Alemanha, conta com pouco mais de 1200 postos de venda de livros para atender à demanda de uma população superior a 120 milhões de habitantes.

Estudos e levantamentos demonstram que qualquer iniciativa no sentido de alterar este quadro desfavorável precisa considerar a necessidade de ampla penetração promocional para a difusão do livro. Destacam também a carência geral da população e, fundamentalmente, a importância de uma intervenção planejada no exato momento em que a criança adquire a potencialidade de descobrir um mundo novo pela porta da alfabetização, considerando que 20% da população brasileira se encontram no período inicial de escolarização.

A Literatura Infantil — cerca de 20% da produção editorial no Brasil, apesar dos expressivos aumentos dos índices de venda e tiragem — ainda não consegue acompanhar o percentual de crescimento populacional brasileiro, deixando escapar a oportunidade de se apresentar um bom livro e cativar para sempre o jovem leitor.

Algumas instituições e órgãos governamentais, empenhados no futuro cultural do país, estão desenvolvendo um trabalho sério e efetivo com o objetivo de estimular o hábito de leitura.¹¹⁰

Segundo esse mesmo impresso, a solução para alterar o quadro está na “*ampla penetração promocional para a difusão do livro*”. Tudo parece então uma simples questão de “distribuição”. E para um trabalho de tal monta num país de grandes proporções, nada como as estratégias de guerra.

A apresentação do memorial da “Ciranda de Livros” feita um ano após o encerramento da campanha (em 1986), trata o projeto como uma luta, utilizando-se de metáforas que remetem à guerra: segundo eles era necessário atacar o “problema da leitura” por várias frentes. A frente escolhida pela Hoechst foi a distribuição de livros, pois como já foi citado, a elevação do padrão de vida dessas crianças carentes passava pela leitura da obra literária.

Em depoimento dado para esta pesquisa¹¹¹, Ninfa Parreiras, funcionária da FNLIJ, afirma que essa campanha não teve o término que havia sido planejado

¹¹⁰ Folheto: CIRANDA DE LIVROS: UMA BIBLIOTECA COM 4 MILHÕES DE SÓCIOS

em seu início. O objetivo da Hoechst era se tornar conhecida no Brasil. Naquela época era uma empresa química desconhecida no território nacional. Então ela se lança em uma campanha com proporções nacionais. Quem hoje, nunca ouviu falar da Hoechst do Brasil? O seu objetivo foi alcançado muito antes do tempo esperado, portanto a campanha, que tinha propostas para serem desenvolvidas em um período mais longo, foi interrompida bruscamente. Os incentivos cessaram a partir do momento que os objetivos econômicos da empresa foram atingidos. Que guerra então tinha que ser vencida?

O discurso após o encerramento da campanha em 1985 continua semelhante ao da apresentação (de quatro anos antes) pondo em destaque a existência de não leitores no Brasil:

*Ocorre, porém que o Brasil é um país de magnitudes e, na escala de seus recursos e **problemas**, o que se apelidara de boom literário da década de 70 ecoava apenas em círculos restritos. Explica-se: à falta de hábito de leitura realmente disseminado, o livro tem baixas tiragens proporcionalmente ao potencial de leitores e, assim, torna-se um produto caro. Ele permanecia, portanto, um bem cultural inatingível para um enorme contingente de crianças e jovens.*

Mas o círculo vicioso do livro vai além. Para um território de mais de 8 milhões de quilômetros quadrados, existem apenas 1200 pontos-de-venda de livros. Desses, nem a metade pode ser qualificada autenticamente de livrarias: são lojas de miscelâneas, em que os livros aparecem misturados a cadernos, botões, lãs, brinquedos. Não bastasse tal precariedade, reconhecida pelas autoridades educacionais e também pelas associações profissionais de editores e livreiros, esses pontos-de-venda concentram-se nas cidades de algum porte, enquanto as livrarias propriamente ditas existem apenas em grandes centros urbanos e em capitais.

Diante dessas coordenadas, o quadro geral do livro infantil modificava-se radicalmente. O que existia, na realidade, era um imenso território deserto de livros, com algumas ilhas de cultura altamente sofisticadas nas aglomerações urbanas — principalmente as das regiões Sul e Sudeste. Mais grave ainda, as escolas da rede oficial que atendem às periferias urbanas e às zonas rurais estavam tão carentes para educar quanto são pobres as populações às quais servem.

*Ora, **se não se apresentar um bom livro à criança** exatamente quando ela está descobrindo a escrita, pode-se **perder um futuro leitor**. Quem sabe para sempre. Igualmente, os técnicos em alfabetização reconhecem que, se não se alimentar com leituras o jovem que dominou as primeiras letras, ele rapidamente perderá a habilidade adquirida. Graças ao avanço editorial e artístico da ficção brasileira para crianças, já*

¹¹¹ Este depoimento foi dado no dia 30 de abril de 2001, momento em que estive na sede da FNLIJ, no Rio de Janeiro, a fim de recolher o material que utilizo nesta pesquisa. Como não encontrei um material completo, mas apenas papéis dispersos, Ninfa Parreiras, que havia participado das campanhas de promoção, relatou como essas haviam sido realizadas na época.

*existiam, em 1982, as matérias-primas básicas que possibilitariam alterar essa paisagem dramática: bons livros. Mas era preciso que eles chegassem a seu público. Mais ainda: **era preciso atacar o problema em várias frentes**, pois a mera distribuição de objetos de leitura não garante o acesso das crianças aos livros. Há, nas escolas e bibliotecas do país, a velha atitude de guardar o acervo bem fechado, para que os jovens não o estraguem. É sabido, também, que nem as famílias nem os professores, em sua maioria, adquiriram hábitos de leitura. A Ciranda de Livros projetou atacar sistematicamente cada uma dessas áreas problemáticas da situação da leitura no país.*¹¹²

Segundo o texto, os problemas da leitura em nosso país são justificados, prioritariamente, pela falta de hábito de leitura. O discurso das baixas tiragens que encarecem o produto continua o mesmo, assim como em relação ao pequeno número de postos de venda. As metáforas se multiplicam: território **deserto** de livros e **ilhas de cultura** — as grandes cidades. É mencionada também uma carência das escolas para educar, sem que seja explicitado que tipo de carência é esse: a de materiais didáticos, profissionais competentes, ou até mesmo espaço físico?

Há uma ênfase no problema de leitura e para resolvê-lo é necessário atacá-lo por várias frentes. O problema reside na falta de hábito de leitura, pois, ainda segundo esse pensamento nem os professores nem a família lêem. Mas a que tipo de leitura o texto está se referindo? À leitura de **bons livros**. Se a criança não estiver exposta a esse tipo de leitura, quando ela estiver no início da alfabetização, “pode-se **perder** um futuro leitor”. Não há nenhuma referência ao que se poderia definir como “bons livros”. Ou melhor, eles seriam aqueles que foram selecionados para a campanha de promoção que está sendo lembrada, já que “*Graças ao avanço editorial e artístico da ficção brasileira para crianças, já existiam, em 1982, as matérias-primas básicas que possibilitariam alterar essa paisagem dramática: bons livros*”.

Nota-se, no tom atribuído a esse discurso, a força das palavras: a falta de hábito de leitura criava “uma paisagem dramática”. Quem poderia redimir o país dessa situação, ou melhor, para usar a mesma metáfora vencer essa luta? “*A Ciranda de Livros projetou **atacar sistematicamente** cada uma dessas áreas problemáticas da situação da leitura no país*”

¹¹² CIRANDA DE LIVROS: MEMORIAL DE UM PROJETO PIONEIRO. Hoechst, out. 86, p. 8 (grifos meus)

A idéia que permeia a campanha é a de que só se faz um leitor efetivo através da leitura de bons livros de ficção. Descarta-se todo e qualquer tipo de leitura realizada nas comunidades carentes e/ou distantes, tais como literatura de cordel e/ou leitura religiosa.

8.2. A CIRANDA DE LIVROS

A “Ciranda de Livros” consistiu na distribuição anual de quinze livros de literatura infantil e juvenil, selecionados pela Fundação, para as escolas rurais e de periferia urbana durante quatro anos, de 1982 a 1985. O projeto levou um conjunto de sessenta livros de diferentes autores, ilustradores e editoras para 35 mil escolas de todo o Brasil.

A CIRANDA funcionava na sala de aula das escolas que recebiam o material completo, com a supervisão de um professor. A esse era enviado um suporte plástico transparente para ser afixado na parede, que continha quinze bolsas onde eram colocados os livros. Cada livro possuía uma ficha de identificação que era preenchida pelo professor indicando, quando o livro estivesse emprestado, o nome do aluno. Esse, por sua vez, possuía uma carteira de sócio da Ciranda na qual eram anotados todos os livros lidos. Os alunos tinham livre acesso às obras e o professor tinha um papel de incentivador da leitura.

O professor recebia, a cada Ciranda, um “Guia de Leitura”, que continha informações acerca das obras enviadas, além de orientações de atividades para serem realizadas em sala de aula, a fim de despertarem o desejo de ler os livros. O Guia era dirigido ao professor, e não ao bibliotecário, pois como o material era enviado para as escolas carentes, a maioria delas não possuía sequer biblioteca; portanto, a CIRANDA deveria ser afixada em sala de aula. Seria uma biblioteca de classe, a semente do que temos hoje em muitas escolas. Era esta a proposta inicial da CIRANDA, ser uma semente que produzisse posteriormente muitos leitores. Informa o “Guia de Leitura” nº 2:

A CIRANDA DE LIVROS é uma semente de biblioteca. Ela deve funcionar como tal. Para isto você recebeu, junto com os livros, fichas de controle e carteiras de sócio.¹¹³

O slogan da campanha era “*Ler é uma gostosa brincadeira*”. Desta forma a proposta seria despertar o gosto pela leitura, aproximando criança e livro como se fosse uma brincadeira entre todas as outras das crianças, daí a importância do objeto-livro.

Nós todos queremos que ele [aluno] participe e se divirta com a CIRANDA DE LIVROS, sentindo os livros como amigos com os quais pode brincar sempre que quiser.¹¹⁴

O próprio nome da campanha evoca o universo infantil: CIRANDA — dança e cantiga de roda infantil, realizada de mãos dadas, em círculo. O símbolo da campanha é o desenho de um círculo de livros, colocados em pé, apenas visualizando-se a lombada. No meio deles há um sorriso. Esse símbolo assemelha-se a um sol, desenhado por crianças. Traz consigo a metáfora de luz, clareza, a qual podemos relacionar às idéias iluministas de progresso através da razão — o conhecimento, a educação, a instrução do espírito humano levaria os homens à liberdade. O conhecimento livraria os homens da opressão. Para os iluministas a razão, o conhecimento é emancipador.

A imagem da campanha, então, traz à lembrança a idéia de que a união/participação de todos/ a troca na e da leitura, faz vir à tona a luz, trazendo, portanto, o crescimento, a emancipação, a liberdade. No suporte plástico para os livros o sol se multiplica. Zappone (2001, p. 100), ao analisar as imagens de leitura no Brasil, diz que:

(...) [uma] imagem de leitura de grande circulação social é a que apresenta o ato de ler como sinônimo de ilustração. A leitura é entendida como uma prática que leva o leitor ao desenvolvimento intelectual e político, tornando-o alguém com idéias e posicionamentos diferentes daqueles que não lêem. Nessa concepção de leitura, o ler seria um modo de iluminar o leitor, de transformá-lo em alguém dotado de um conhecimento peculiar sobre a vida, sobre os outros e sobre os acontecimentos. Dotado desse

¹¹³ FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº 2, Ciranda de Livros, s/d, p. 9.

¹¹⁴ op. cit.

conhecimento e iluminado pelo saber contido nos livros, o leitor teria as ferramentas para ascender socialmente, cultural e até economicamente.

A idéia do livro como brinquedo, reaparece na página 8, do Guia de Leitura nº 3, no depoimento de Lygia Bojunga Nunes, que vem destacado em uma página com letras maiores e em formato diferente das outras do Guia. Diz essa escritora:

Para mim, o livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo: em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). (...)

Portanto a escolha dos livros não recaía apenas no texto literário, ela envolvia entre outros fatores a ilustração e o apelo visual. Da terceira CIRANDA consta um livro sem texto. A justificativa está ancorada nas novas ciências da linguagem:

Na CIRANDA 3 existe um livro sem texto, sem palavras, só de imagens. A bruxinha atrapalhada. É um livro com uma linguagem diferente. A partir dos estudos lingüísticos desenvolvidos nos últimos anos, a palavra linguagem adquiriu sentido bem mais amplo do que tinha anteriormente. A concepção de que a expressão humana, sob qualquer de suas formas, serve à comunicação e é, portanto, um código a ser usado e compreendido, deu-nos a possibilidade de “descobrir” a linguagem gestual ou pictórica.¹¹⁵

A Campanha tinha como critério de escolha dos livros não apenas a qualidade literária e gráfica, mas também a diversidade de autores e obras, o que para a época em que foi lançada, início dos anos 80, era um fato bastante inovador:

- 1. Os títulos foram selecionados tendo em vista sua qualidade literária e gráfica. São livros que não podem faltar em uma biblioteca escolar, alguns clássicos — como o de Monteiro*

¹¹⁵ FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº3, Ciranda de Livros, s/d, p. 21.

- Lobato — e outros recém lançados. Todos agradáveis à leitura e à visão, com capas bonitas e boas ilustrações.*
- 2. Para evitar o favorecimento de qualquer editora ou autor, foi escolhido apenas um título de cada escritor e um título por editora.*
 - 3. Para avaliar a qualidade da obra, levou-se em consideração os prêmios e menções recebidos pelo livro ou pelo autor, bem como a aceitação pelas crianças, medida pelo número de tiragens e edições sucessivas.*
 - 4. Foi observada com cuidado a adequação às faixas de idade, já que a CIRANDA DE LIVROS se destina basicamente a escolas de 1º grau. Para a doação inicial, foram selecionadas as escolas mais carentes de recursos e foram privilegiadas as primeiras séries, já que a grande maioria das escolas rurais só possui as quatro séries iniciais.¹¹⁶*

O objetivo central da campanha é “ajudar a formar na criança brasileira o hábito da leitura” como revela sua apresentação. O desenvolvimento/ a formação/ a implantação do hábito de ler são expressões insistentemente repetidas a cada guia de leitura ou boletim da CIRANDA.

Segundo o pensamento, corrente na época, que o brasileiro não lia e o país estava envolto em uma crise da leitura, seria necessário criar o hábito de ler. A campanha aposta no seguinte fato: se as crianças se habituassem a ler desde os primeiros anos em contato com as letras, seria difícil abandonar esse costume quando fossem adultas. Esse é um dos pontos defendidos pela campanha, por isso ela se destinava, em seu início, principalmente a crianças das quatro primeiras séries iniciais:

O Brasil é um país de poucos leitores. Isto faz temer pelo futuro, por tudo o que o livro significa na formação cultural de um povo. O problema começa cedo. A criança que não lê dificilmente se interessará pela leitura na idade adulta. Tudo depende da formação do hábito até os 12 anos, quando se descobre um mundo novo através da alfabetização e das primeiras leituras. Este é o momento em que se deve apresentar o livro de forma agradável e cativar para sempre o leitor. As razões que impedem a formação desse hábito são as mais diversas: o desconhecimento do livro, motivado pela falta de exemplo em casa e na escola, as tiragens pequenas que concorrem para a elevação do preço dos livros, a falta de livrarias e bibliotecas.

A CIRANDA DE LIVROS se propõe a ser uma iniciativa importante para a superação do problema, estimulando a formação do hábito da leitura. Para isto, utilizamos os meios de divulgação (TV, rádio, jornais) numa ampla

¹¹⁶ FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº 1, Ciranda de Livros, s/d, p. 8.

*campanha dirigida principalmente ao público jovem, despertando a sua curiosidade para o livro e, especialmente, para o **prazer de ler**.*¹¹⁷

Pais, professores são chamados para a criação de hábitos de leitura, e, mesmo que essa expressão seja repetida muitas vezes nos guias, ela vem associada ao prazer de ler. O prazer de ler gerará o hábito da leitura, por isso o primeiro guia destinado aos professores ao se referir ao hábito, reporta primeiramente à questão do prazer:

*Ouçá seus comentários, peça sugestões, faça com que eles participem mas sempre não esquecendo que o objetivo da CIRANDA é divertir, estimular a leitura e proporcionar **prazer** e nunca constituir-se em dever ou obrigação.*

(...)

*Em matéria de leitura de livros de ficção e quando **o objetivo é criar o prazer de ler**, a liberdade é também uma boa receita.*¹¹⁸

O primeiro guia é de 1982, ano de lançamento da campanha. A campanha se dizia pioneira e realmente foi assim considerada em sua época, ganhando diversos prêmios nacionais e internacionais. Mesmo hoje, podemos reconhecer o seu pioneirismo em diversos aspectos abarcados por esse projeto. Primeiramente, foi esta a campanha que ganhou maior destaque na sociedade brasileira em termos de promoção de leitura — até hoje as pessoas conseguem se lembrar da Ciranda de Livros, embora muitas vezes não saibam o que é a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Após a Ciranda diversos projetos de promoção começaram a ser implementados no país. Em segundo lugar podemos destacar a questão do prazer da leitura. O prazer está, na campanha, sempre associado à não-obrigatoriedade da leitura na escola, especialmente. As sugestões de atividades com os livros da CIRANDA destinadas à prática do professor em sala de aula sempre remetem ao prazer. A ênfase dada é à diversidade, sair do lugar da cobrança, através de fichas de leitura e avaliações e partir para a diversidade em atividades ligadas à Educação Artística, teatro, produções de texto diversas, confecção de brinquedos, bonecos, realização de

¹¹⁷ FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº 2, Ciranda de Livros, s/d, p. 3. (grifos meus).

¹¹⁸ FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº 1, Ciranda de Livros, s/d, p. 14-15. (grifos meus)

feiras, discussões em sala de aula. A campanha estava sendo lançada em 1982, vemos que a ênfase deste tipo de discussão, a não-obrigatoriedade, a leitura da diversidade de textos, a leitura de livros de literatura em sala de aula — “texto longo” — ocorre na revista “Leitura: Teoria e Prática” a partir de julho de 1984, especialmente nos artigos de João Wanderley Geraldi, “Prática de leitura de Textos na Escola” e de Marisa Lajolo, “Tecendo a Leitura”. No entanto, embora as práticas pedagógicas da campanha estivessem voltadas para o prazer a expressão prazer de ler ainda não havia adquirido força suficiente nos discursos a respeito da leitura no contexto escolar.

A campanha insiste na questão da não-obrigatoriedade em todos os Guias destinados ao professor, o prazer trará o hábito:

Se a leitura é para ser um hábito, deve ser fonte de prazer e nunca uma atividade obrigatória, cercada de ameaças e castigos e encerrada como uma imposição do mundo adulto. Para se ler é preciso gostar de ler.¹¹⁹

Se devemos ter uma linha de aproveitamento do aluno, certamente não serão provas e averiguações que poderão assegurar a eficácia do trabalho. Toda avaliação da leitura será indireta.

(...)

A escola deve proporcionar a motivação para a leitura. Descobrir este prazer é fundamental, longe das exigências e repressões. O livro deve estar à mão e jamais se converter em castigo subsequente às desordens em sala.¹²⁰

Mesmo que as duas últimas referências se encontrem no Guia de Leitura nº 4, provavelmente escrito entre 1984/1985, data do término da campanha, e época em que as discussões a respeito do prazer de ler, segundo vimos nos artigos da revista *Leitura: Teoria e Prática*, ganharam força total, não podemos desprezá-las dentro do contexto em que aparecem, pois é o prazer que gerará o hábito. Uma expressão não deixa de ser utilizada, ou é menos valorizada que outra, ambas ocorrem lado a lado, porque, para a campanha, contribuem para o mesmo fim. O hábito não ocorre pela repetição da prática, mas é fruto do prazer gerado pela escolha do aluno, por isso a ênfase na diversidade, o aluno se interessará por determinados textos ou autores. A professora (termo usado no

¹¹⁹ FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº 2, Ciranda de Livros, s/d, p. 15.

¹²⁰ FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº 4, Ciranda de Livros, s/d, p. 52.

feminino) é incentivada a levar outros livros para a sala de aula e a pesquisar/procurar outros que interessem a seus alunos:

*Junto com a CIRANDA, segue este Guia de Leitura, elaborado pela Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil e dirigido à professora, orientando quanto à melhor utilização do conjunto e com sugestões de atividades para despertar o interesse dos alunos para a leitura.*¹²¹

*Ele tem o direito de gostar ou não daquele livro que não lhe despertou interesse. No entanto, a gente observa que muitas vezes o aluno só procura o gênero que mais lhe agrada. O papel do orientador de leitura será, então, o de sugerir livros diferentes e também atraentes, para enriquecer as experiências do leitor iniciante. Por isso é importante que a biblioteca possua um acervo variado. Uma boa biblioteca tem que ter de tudo.*¹²²

A idéia que a biblioteca escolar deveria ter todo o tipo de leitura era, certamente, uma idéia bastante inovadora para a época, já que, quando as escolas tinham um acervo, os alunos não liam em sala de aula, pois acreditava-se que este ato era perda de tempo. O próprio Guia de Leitura traz essa discussão sinalizando que estava presente em outros lugares, além da FNLIJ, a polêmica da leitura da literatura na escola:

Uma discussão importante

Muito se tem discutido sobre o uso da literatura na sala de aula. Muita gente é contra: o aluno pode confundir a obrigação de ler o livro e fazer um resumo ou exercício sobre tal ou qual capítulo com outras obrigações escolares e pode passar a não gostar de ler. Desta forma, o aluno não exercita sua imaginação nem procura sua interpretação pessoal do livro. Mas também muita gente é a favor: o aluno aprende a língua nacional através de textos de seus melhores escritores. O trabalho conjunto amplia as possibilidades criadas no trabalho, de leitura individual, servindo de estímulo a outras interpretações do texto de ficção, enriquecendo a visão de um aluno com a visão de outro e da professora. Um ajuda o outro a descobrir o prazer de ler um bom livro e a desenvolver o hábito de ler. A crítica pode ser aprofundada num trabalho conjunto para além do simples “gostei” ou “não gostei”.

¹²¹ FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº 2, Ciranda de Livros, s/d, p. 4. (grifo do autor)

¹²² FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº 4, Ciranda de Livros, s/d, p. 36.

A crítica em relação ao uso do livro na escola já existia em 1982, e o texto menciona o “simples” “gostei/não gostei”, isto é, a realização de um trabalho superficial com os livros, sem explorar todas as suas possibilidades de entendimento. Portanto já existiam profissionais da leitura que estavam fazendo uso desta ferramenta em sala de aula, muito antes das discussões ganharem força num círculo, digamos, mais acadêmico.

O papel do professor também é visto de uma forma inovadora, pois, embora houvesse a máscara do preconceito — “professor” de crianças do primeiro grau, na época, só a do sexo feminino, a professora —: esse teria o papel de incentivador, motivador, orientador e mediador (termo esse ainda pouco usado):

*Qual é a surpresa quando a avaliação permite detectar que existe uma relação livro-criança **mediada** pela professora.¹²³*

O papel da professora seria o de “mediar” a relação livro-criança, assim como a relação dos pais, de incentivadores da leitura. Há um trecho do Guia que se intitula: “Conversa com os pais”. Nele o autor incentiva os pais a contarem histórias aos seus filhos, lerem livros, jornais e revistas, além de levá-los a livrarias e deixar que escolham seus próprios livros:

Conte histórias para seus filhos. Todo mundo sabe contar histórias. Casos acontecidos, lembranças da família, histórias que seus pais ou tios ou avós contavam quando você era pequeno. Histórias inventadas ou adaptadas. Leia livros, jornais, revistas. A criança que cresce vendo seu pai e sua mãe “agarrados” com um livro aprende instintivamente a valorizar aquele objeto de papel cheio de letrinhas pretas. Além do mais, você vai descobrir um mundo cada vez maior e mais interessante se você cultivar o seu próprio hábito de leitura. Leia livros para eles. A criança, especialmente a recém-alfabetizada ou a que tem maiores dificuldades de leitura, gosta de ouvir histórias lidas pelos pais. Aproveite para comentar o livro com eles, e ouvir o que eles acham da história, dos personagens e de tudo o mais. Compre livros para eles. Se você puder, vá com eles à livraria da sua cidade, à papelaria que vende livros ou mesmo à banca de jornais. Observe o que mais chama a atenção de seu filho, o livro que ele fica examinando mais tempo, a revista que ele pede que você compre. Se

¹²³ FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº 1, Ciranda de Livros, s/d, p. 32 (grifo meu).

*you could, reserve a little of your budget para matar essa outra fome de seus filhos.*¹²⁴

O trecho traz um dos pontos criticáveis do projeto: a distribuição de livros era feita para comunidades carentes, muitas das quais tinham pouco acesso aos livros devido às precariedades de comunicação com os centros urbanos. Como já foi mencionado, apenas 22% das escolas atendidas possuíam bibliotecas. De que forma os pais desses alunos poderiam levá-los à livrarias e comprar livros que fossem do interesse das crianças, levando-se em consideração a população de baixa renda que era atendida, bem como a grande probabilidade de muitos dos pais desses alunos serem analfabetos? A proposta mais coerente das sugestões direcionadas aos pais seria a de contar histórias aos filhos.

Outro ponto que merece crítica seria aquele das sugestões das atividades. Todo o projeto apela fortemente para a “diversidade” de livros, de autores, de editores, de leituras, de possibilidades de trabalho pedagógico. No entanto, o Guia propõe atividades com **cada** um dos livros, mas que sempre seriam realizadas com **toda** a classe. Se o aluno podia escolher livremente o que queria ler e a leitura obrigatória de um mesmo título por todos era para ser evitada, como seria possível que as atividades sugeridas recaíssem sobre toda a classe e um mesmo livro?

Perrotti critica a forma como são propostas as atividades da campanha, no artigo, “A leitura como fetiche” publicado na revista *Leitura: Teoria e Prática* nº 08, de dezembro de 1986, como já mencionado no capítulo 5. Para ele, as atividades não estavam considerando o texto literário por si mesmo, mas se preocupavam com o exterior. Tudo parte, segundo esse autor, do pressuposto de que se as crianças não se tornassem leitores nos primeiros anos escolares, estariam irremediavelmente perdidas. Estava criada, ainda segundo Perrotti, uma nova pedagogia da leitura.

Numa certa pesquisa da UNESCO descobrimos o mote: crianças que não incorporam até onze anos (!) hábitos de leitura a seu comportamento cultural estão irremediavelmente atingidas pela “crise da leitura”, vale dizer, não se tornarão mais leitoras. Como costuma ocorrer, não se tratou de discutir os pressupostos contidos na conclusão fatalista, e que vinha

¹²⁴ FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Guia de Leitura nº 1, Ciranda de Livros, s/d, p. 17 (grifos do autor).

sob medida para quem estivesse preocupado com a leitura enquanto hábito a ser disseminado no país, custasse o que custasse.

A severidade do diagnóstico serviu não só para legitimar iniciativas como também para aumentar nossas responsabilidades. (...)

Dentro de tal quadro de preocupações, a literatura apareceu como instrumento privilegiado para a consecução da tarefa, dado o caráter de que ela pode se revestir: discurso capaz de produzir prazer — o “prazer estético” — e, conseqüentemente, de levar à assimilação do comportamento desejável — o “hábito de leitura” —, sem resistência intransponível por parte da criança.

Todavia, como sempre ocorre em processos de introdução de comportamentos culturais, a resistência aparece. A solução será, então, o desenvolvimento de uma “tecnologia da leitura” capaz, pensam os técnicos, de controlar o processo de recepção, a fim de tornar o projeto viável. Assim, especialistas forjam uma série de atividades ao redor da leitura: dramatização, jogos, brincadeiras, representações plásticas e musicais dos conteúdos dos livros ou a partir deles. Busca-se, com isso, a criação de um clima prazeroso exterior ao livro, acreditando-se que tal clima transferir-se-á automaticamente para o leitor da obra. De tal relação prazerosa brotará o desejo de repetição do ato da leitura. Em decorrência, o leitor estaria criado.

Uma “nova” pedagogia da leitura, de caráter behaviorista, parece ter vindo finalmente à tona, depois de anos e anos de pregação do “instruir-divertindo”. Sua característica fundamental será não acreditar na força do texto literário, isto é, na capacidade que ele teria de seduzir por si mesmo o leitor.¹²⁵

Apesar da crítica severa de Perrotti não podemos deixar de apontar para o fato que a campanha inaugura e ajuda a edificar entre nós um certo pensamento inovador no entendimento da leitura nos anos 80 que a relaciona à diversidade de livros, escritores, estilos, gêneros, editoras; à não obrigatoriedade da leitura; à leitura da literatura realizada dentro da sala de aula, no tempo da aula; ao papel do professor como “incentivador”, à força do “prazer” da leitura.

Na Apresentação do Memorial do Projeto Ciranda de Livros, da Hoescht, Cláudio Sonder, presidente da empresa, retomando os objetivos iniciais da campanha declara:

Em 1982, a Hoescht do Brasil Química e Farmacêutica S.A. iniciou o patrocínio do projeto cultural Ciranda de Livros, concebido pela Fundação Roberto Marinho em conjunto com a Fundação Nacional do Livro Infantil e

¹²⁵ PERROTTI, Edmir. “A leitura como fetiche”. LEITURA: TEORIA E PRÁTICA, nº 08, dezembro/86, p. 7.

Juvenil — a seção brasileira do Internacional Board on Books for Young People. **O objetivo: despertar a criança para o prazer da leitura.**¹²⁶

Cinco anos depois da edição da primeira fase da Campanha é feita a leitura do projeto no memorial e a ênfase recai no tema do prazer. O Guia nº 1 (de 1982) declarava explicitamente um outro objetivo:

*O objetivo é formar na criança brasileira o **hábito de leitura.***¹²⁷

No início da década, o prazer associado ao ler despontava de forma ainda tímida no material da campanha cujo destaque era para o hábito. O prazer aparecia como condição que geraria o hábito a ser conquistado. Já o texto que quer escrever a história da campanha, registrar uma memória, escolhe dizê-la como empreendimento que se guiou por uma vontade que foi adquirindo maior legitimidade ao longo da década, foi sendo mais autorizada. Esta, associada ao gosto, ao prazer, e não ao hábito, um comportamento entendido como tendo pequena (ou nenhuma) participação mais ativa, consciente do sujeito. Na segunda metade dos anos 80, crescia o entendimento da leitura com o envolvimento total do sujeito leitor, quer com suas capacidades cognitivas como com sua capacidade afetiva, daí o prazer de ler. Não é de uma hora para outra que aparece um objeto de discurso novo, que é posto em discussão, que pode ser veículo de transformação, que pode revelar as transformações já existentes. No final dos anos 80 essas condições históricas discursivas estavam suficientemente postas.

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que se possa “dizer qualquer coisa” dele e várias pessoas possam dele dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação — essas condições, vê-se, são numerosas e pesadas. O que quer dizer que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, não é fácil dizer alguma coisa nova (...)

FOUCAULT (1972, p.59)

¹²⁶ CIRANDA DE LIVROS: MEMORIAL DE UM PROJETO PIONEIRO. Hoescht, 1986, p. 5.(grifos meus)

¹²⁷FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL.Guia de Leitura nº 1, Ciranda de Livros, s/d, p. 17 (grifos meus).

CAPÍTULO 9

Uma palavra e mais outra, uma palavra sobre/so b outra: à
guisa de conclusão.

*A palavra revela-se, no momento de sua
expressão, como produto de interação
viva das forças sociais.*

Mikhail Bakhtin

Esta pesquisa originou-se de questões e problemas relacionados à prática docente, no âmbito do ensino fundamental, especificamente da disciplina Língua Portuguesa. Seguiu um itinerário de estudos que buscou responder à seguinte questão: Como se produziu e se fortaleceu a idéia de que na escola não se deve obrigar o aluno a ler? Antes, é preciso garantir que a leitura aconteça como atividade prazerosa? Uma idéia que veio abalar um modo de conduzir a leitura da literatura já bastante estabilizado no interior da disciplina, que implicava, de maneira geral, a leitura “imposta” do cânone e sua avaliação pelo professor. Uma idéia “nova” que aos poucos se impôs para pais, alunos, professores e passou a habitar diferentes discursos, em diferentes veículos e produtos culturais.

Escolhemos como material para leitura e exame catorze números da Revista Leitura: Teoria e Prática relativos à década de 80, por tratar-se de um impresso nascido no início dessa década, articulado a uma recém criada entidade em defesa da leitura, e aos COLEs, que hoje são reconhecidos como lugares importantes na produção e circulação de debates relativos ao ler.

A Revista foi, sem dúvida alguma, um produto que revelou importante estratégia editorial no processo de disseminação de novas idéias que visavam não só a mobilização dos profissionais da área em defesa do direito de ler para todos, mas também a conformação de novos valores e práticas, mais adequadas e sintonizadas com o novo cenário político e econômico que se organizava e também com sua produção acadêmica que se intensificava e diversificava.

O “ler por prazer”, uma expressão hoje usual na escola, na mídia impressa e televisiva, forjou-se nessas condições, que os cerca de trezentos textos analisados, entre ensaios, relatos de pesquisa, de experiência de trabalho, etc permitiram entrever.

A “crise da leitura” foi o argumento que alavancou o surgimento não só da ALB, da Revista e dos COLEs, mas de uma quantidade enorme de iniciativas e produtos.

Uma crise da leitura, para uma escola e um ensino também em crise, justificaram a proliferação dos trabalhos sobre a leitura naquele período e períodos subseqüentes.

O engajamento dos diversos setores ligados ao livro, à cultura escrita, à educação e à leitura parece ter sido entendido na ocasião condição *sine qua non*

para uma mudança de situação de um país de “não leitores”. Assim como promover mudanças nas práticas escolarizadas de ensino de leitura.

A Revista em questão pode ser tomada como uma iniciativa articulada ao desejo de mudanças na educação de modo mais amplo, algo que estava em pauta naquele início de década, após o fim do regime militar.

O nosso estudo tentou fazer um levantamento ou mesmo uma localização dos discursos sobre a leitura com ênfase no tema do prazer em cada número da revista.

Pudemos verificar quando a discussão começa a figurar nesse impresso, em meio a que argumentos ou conjunto de preocupações e quando ela se intensifica, inclusive de uma perspectiva crítica. Além disso, foi ainda possível verificar, do conjunto amplo de vozes convocadas ou presentes na discussão, em que campo específico a preocupação com o ler por prazer estava inscrito: enquanto pedagogos e educadores de modo geral concentravam-se na questão da leitura crítica, como caminho da conscientização e os bibliotecários debatiam interesses de leitura, os intelectuais mais diretamente ligados ao campo das letras é que vão investir com mais força na direção de uma crítica contundente às maneiras como a pedagogia e a escola fazem uso da matéria literária e na direção de uma prescrição de novas práticas.

Postular uma crise, um país de não leitores, uma tradição didática a ser superada, um horizonte favorável a mudanças parece ter sido o maior desafio da revista durante os anos 80. Realidade necessária de ser discursivamente construída para justificar os novos postulados, a veiculação de novos saberes regulados por diferentes regras.

A idéia da crise estava circunscrita em um universo de não leitores, o Brasil como país de não leitores. A escola seria liberta através da leitura. A polêmica estava criada, e nada mais oportuno para o fortalecimento de uma nova expressão que o momento do embate de idéias. As palavras ganham consistência ou transparência através do confronto de forças discursivas. Segundo Bakhtin (2002, p. 44, 121)

(...) todo signo ideológico, e portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados.

(...)

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade.

Nos anos 80, estavam dadas as condições para que o discurso do prazer aflorasse: pela idéia da crise, de país de não leitores. Essa idéia estava contida no discurso dos primeiros números da revista *Leitura: Teoria e Prática*, assim como no lançamento da campanha de promoção da leitura “Ciranda de Livros”. Zappone (2002), alerta que esse discurso estereotipado sobre as condições de leitura no Brasil iniciou-se com as falas de viajantes estrangeiros que visitaram o país, especialmente no período colonial, e que se perpetuou na fala de outros intelectuais. Abreu (2001, p.140), referindo-se às imagens de leitura dos viajantes no século XIX destaca que:

Os viajantes insistem em denunciar as precárias condições da vida intelectual, a ausência de escolas ou a sua inadequação, o número reduzido de livreiros e a má qualidade de seus estoques, o desinteresse dos habitantes pela leitura.

A visão da crise está fortemente vinculada à idealização da leitura como atividade capaz de eliminar barreiras sociais, culturais e econômicas. Acresce-se a esse tipo de concepção a defesa da necessidade da leitura dos clássicos e dos bons livros, em razão dos supostos efeitos produzidos por essas leituras. Em pesquisa recente, Gláucia Tardelli (2003, p. 4) esclarece a importância dada pelo discurso tradicional à leitura do cânone, em detrimento de outros tipos de publicações:

(...) embora o status e a autoridade do livro em relação à revista, ao jornal, ao folheto ou à carta, entre outras matérias escritas constituam-se de modo diferente, o cânone que aqui se impõe estabelece uma enorme distância entre o livro e os demais suportes escritos, conferindo ao primeiro um caráter de superioridade inquestionável. Ler seria, portanto, ler livros, ler o cânone. E seguindo por essa visão extremada, as demais leituras não seriam, portanto, leituras.

Segundo Abreu (2001) esse tipo de idéia impede que tenhamos uma visão clara das práticas de leitura que eram realizadas efetivamente em nosso país: ler qualquer tipo de texto é, evidentemente, ler.

Zappone (2001, p. 98) esclarece como foi formada a imagem do brasileiro como um povo que não lê:

Uma primeira imagem de leitura recorrente na mídia é a da ausência de leitura no Brasil: a leitura é vista como uma atividade cultural que os brasileiros não apreciariam ou não praticariam com assiduidade. Essa ausência da leitura é vista normalmente como reflexo dos hábitos culturais do país. Na visão daqueles que acreditam nesta imagem, os brasileiros não cultivariam atividades de reflexão como a leitura, preferindo a televisão, o cinema e outras mídias visuais.

Dado interessante sobre essa imagem é que, quando se mencionam os brasileiros como não-leitores, citam-se normalmente as estatísticas de vendas de livros ou periódicos no país. Assim, relacionam-se apenas os números de venda per capita, o que não pode ser entendido como um índice completamente representativo das práticas efetivas de leitura no país. Tais índices desconsideram as leituras realizadas por pessoas que, talvez, não tenham adquirido os livros que lêem. Além disso, não são contadas, também, as várias leituras efetuadas num mesmo material de leitura (leituras em bibliotecas, em salas de esperas, empréstimos pessoais etc). Enfim, tais pesquisas não conseguem mensurar os movimentos de circulação de um mesmo impresso e o número de leitores que irão lê-lo.

Assim, não obstante sua fragilidade, essas estatísticas são freqüentemente apresentadas na mídia e acabam por fortalecer a imagem do brasileiro não-leitor, tanto na imprensa diária quanto em semanários.

Atualmente, como se vê, a idéia da crise de leitura e de leitores ainda encontra entre nós alguma discussão. Possenti (2001, p. 11) apresenta em artigo recente um breve apêndice que traz os dados que contestam a tese de que no Brasil pouco se lê:

Pesquisa realizada com o público [da Bienal do livro de 98] indicou que 40% dos participantes afirmam ler mais de três livros por semestre, enquanto apenas 6% afirmam ler menos de um livro no mesmo período. As áreas de maior interesse também são significativas. Embora as categorias com as quais os professores trabalham não sejam claras, pode-se considerar que maior demanda dirige-se para livros que podem ser considerados literários (infantis: 5%, juvenis: 9%, literatura, 23%, poesia, 5%, total: 42%), seguidos por livros escolares (indicação da escola: 16%) e de textos relativos à profissão dos entrevistados (profissionais: 13%)

(...)

Outros números que indicam a mesma conclusão podem ser apresentados. Jornais de São Paulo noticiaram, no dia 18/8/99, que aumentou em 33% o número de seus leitores, contra um crescimento de 8% da população. O dirigente de uma das três principais revistas semanais declarou (cito mais ou menos de memória) que são raros os países que, como o Brasil, têm três revistas com essa qualidade e essa vendagem. Uma delas, que, na época, vendia 300.000, anuncia, em setembro de 1999, que está vendendo 700.000 exemplares semanais.

A idéia de leitura de prazer e da necessidade deste tipo de leitura na escola acabou se fortalecendo ainda mais na década de 90. Vemos que o discurso do prazer saiu, se pudéssemos assim dizer, de uma ênfase nos meios acadêmicos/escolares, para um circuito muito maior, da mídia, ligado ao consumo de bens. A leitura na escola ganhou espaço nessa última década. Não se contesta mais a idéia de que é preciso ler, especialmente literatura como também uma diversidade de textos e autores.

Mais do que resgatar uma suposta origem da idéia do prazer de ler nos foi possível identificar no material analisado as preocupações e ênfases que em nosso entendimento a antecederam: os interesses de leitura de crianças e jovens, a formação do gosto.

Ainda, pudemos acompanhar o sensível declínio do tema formação/implantação do hábito de leitura na produção. Sua convivência com o que se passou a entender como objetivo diferente: ensinar a gostar e ter prazer na leitura; sua dependência em relação ao prazer.

A consulta ao Catálogo de resumos de teses e dissertações defendidas na década nos permitiu construir relações de confirmação dos nossos “achados” na revista.

Alguns textos e resenhas analisadas nos remeteram a outras publicações ou produções que dialogavam de maneira bastante estreita com o universo de textos que estávamos lendo.

Por fim, o estudo do material da Campanha nos mostrou o conjunto de argumentos do setor de produção editorial, necessários ao fortalecimento entre nós da idéia da necessidade de iniciativas de promoção via distribuição de livros e sua sintonia com os discursos da revista. Mais do que isso, contribuiu para compreendermos não só o pioneirismo da Campanha na distribuição de livros, mas seu pioneirismo também no tratamento do tema que elegemos para estudo.

A palavra de Barthes, em seu livro O prazer do texto é fundamental na circulação da idéia da leitura prazerosa. Primeiramente por se tratar de uma palavra autorizada e que acabou ganhando um certo vulto no meio acadêmico e ecoava em diversos discursos, a ponto de se assumir como idéia já posta e aceita dentro de uma determinada comunidade, como vimos nos textos e chamadas da revista *Leitura: Teoria e Prática*. Num segundo momento pelo período histórico que aportaram no país, vindo ao encontro dos anseios de educadores que buscavam uma solução para a denominada “crise da leitura”.

Podemos afirmar que a idéia da diversidade de textos e da leitura de literatura não obrigatória (exclusivamente) dentro da escola ganhou força com o texto de Geraldi. Não apenas por ter sido em parte publicado na revista, mas por suas idéias configuradas em O Texto na Sala de Aula (1984) terem sido a base das muitas reformulações curriculares do período. O texto trazia sugestões que procuravam configurar novas práticas. Práticas que se transformaram em objeto de pesquisas, como pudemos ver no capítulo referente à produção acadêmica e mesmo em relatos de experiência conforme vimos na própria revista.

As idéias que circularam na Revista e nas Campanhas não atingem o mesmo público. Quem lê revista especializada, nem sempre é a mesma pessoa envolvida pelas campanhas de promoção. Mas aqueles que escrevem os artigos na Revista fazem parte de um circuito que participa dos Congressos de Leitura, levam suas idéias, seus textos são lidos pelas equipes técnicas que elaboram Guias de Promoção de Leitura, por exemplo. As editoras estão presentes nesse mesmo público. As idéias circulam, dialogam, polemizam, despertam interesses e rejeições. Brait (1994, p. 14) lembrando Bakhtin, diz que:

Bakhtin afirma que tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala.¹²⁸

As idéias contidas nesses discursos, mesmo vindo à tona em um determinado momento histórico, perderam a autoria. A escola fica entre as

¹²⁸ Grifos da autora.

práticas que vão circulando, nela há a convivência de todos os discursos, desde os que procedem do meio acadêmico, quanto o que circula na propaganda das editoras e nos catálogos de livros enviados aos professores. A idéia da leitura como hábito vai perder força de forma mais significativa em favor de um novo discurso que vai fortalecer a idéia da leitura como necessariamente ligada ao gosto pessoal e ao prazer. Ainda é Brait (1994, p. 21) que traz as idéias de Bakhtin:

Segundo Bakhtin, são os julgamentos de valor que determinam a seleção das palavras feitas pelo falante e a recepção dessa seleção (a co-seleção) feita pelo ouvinte. E esclarece que o falante seleciona as palavras não no dicionário, mas no contexto de vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor.

Pudemos visualizar com clareza que a idéia da gratuidade da leitura ganhou força na metade dos anos 80 e o hábito da leitura passou a ser uma expressão menos valorizada. Os juízos de valor fizeram ecoar e deslizar mais fortemente a idéia do prazer, expressão que estava carregada das idéias de liberdade de escolha, fora dos parâmetros mecanicistas. Muda a concepção de educação nos anos 80 que deixa de estar centrada no professor e passa a estar centrada no aluno, como núcleo do processo de aprendizagem e sujeito de suas ações. As relações entre os diversos personagens da educação dentro da escola estavam alteradas, portanto, instalava-se a partir daí o prazer de ler, focalizando a figura do aluno, como sujeito leitor.

Muitas outras análises poderiam ter sido feitas nesta dissertação, dado a extensão do corpus e as minúcias de linguagem inseridas, entrelaçadas, reverberadas, no pano de fundo que circunscreve cada texto lido. No entanto, não foi esta a nossa intenção, talvez ousadia demais para um esforço inicial. Antes, o propósito seria o de tecer um panorama cronológico do fortalecimento de uma idéia lado a lado com o enfraquecimento de outra. O hábito X o prazer de ler.

Termino esta dissertação não com um pensamento objetivo, embasado nas teorias que me cercaram todos os meses de escritura, mas com a subjetividade, fruto da afetividade, com o eco das vozes que me acompanharam por um tempo e ainda se farão ouvidas no meu discurso interior.

Vozes veladas, veludosas vozes
Criam, recriam vozes
Ecos de outras vozes
De um tempo vivo
Construído/Reconstruído/Destituído/Instituído
Por vozes não mais veladas
Vivas vozes
De argumentos e contra-argumentos
Re-veladores
Que revê os oradores
Em meio a ecos, discursos
De um outro curso
Recurso criado, manifestado
No simulacro, na análise,
No diálogo, na polissemia,
Na voz ecoante, dissonante, pensante,
De/Em seu tempo.
Vozes veladas, veludosas vozes.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Márcia. “Diferença e Desigualdade: Preconceitos em Leitura”. In MARINHO, M. (org) **Ler e Navegar**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7ª ed., São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARROS, Diana Luz Pessoa e FIORIN, José Luiz (org.) **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994.
- BARTHES, Roland. **O prazer do Texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 2ª ed., São Paulo: Cultrix, 1989.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “A leitura na escola primária brasileira” in **Presença pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v.4, n.24, nov/dez.1998.
- BRAIT, Beth. “As vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso”. In BARROS, Diana Luz Pessoa e FIORIN, José Luiz (org.) **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 7ª ed., Campinas, S.P: Editora da Unicamp, s.d.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FARACO, Carlos Alberto e outros. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1998.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Leitura no Brasil: catálogo analítico de dissertações de mestrado e teses de doutorado: 1980-1995**, supervisão Lílian Lopes Martin e Silva, Campinas, S.P: FE/UNICAMP; Graf. Central, 1999.

_____. **Pesquisa em Leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995**. Campinas: 1999, Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**, 2ª ed., São Paulo: Ática, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Balta Neves. Petrópolis: Ed. Vozes, 1972.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 2ª ed., Cascavel: Assoeste, 1984.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e Escola — sobre a formação do gosto**. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORAES, Ana Alicia de Araújo. **Histórias de Leitura em Narrativa de Professores: Uma Alternativa de Formação**. São Carlos: 1999. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Roland Barthes**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

_____. “Lição de Casa” In **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 2ª ed., São Paulo: Cultrix, 1989.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

POSSENTI, Sírio. “Sobre o discurso a respeito de leitura em editoriais da ALB” in **Leitura: Teoria e Prática**. Associação de Leitura do Brasil – v. 20, n.37, jul (2001), Campinas, SP, ALB, Porto Alegre, Mercado Aberto, 2001.

RONCARI, Luiz. “Bakhtin e a Sabedoria”. In: FARACO, Carlos Alberto e outros. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa; 1º grau**. 2ª ed preliminar, São Paulo, 1986.

_____. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa; 1º grau**. 3ª ed., São Paulo: SE/CENP, 1988.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVEIRA, R.M. H. “Leitura e Produção Textual: Novas Idéias numa velha escola”. In **Revista em Aberto**. Brasília: MEC/INEP, Ano 10, nº 52, out./dez., 1991.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. **Histórias de Leitura de Professores: A Convivência entre Diferentes Cânones de Leitura**. Campinas: 2003. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas.

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

In: FARACO, Carlos Alberto e outros. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yagaegashi. **Práticas de Leitura na Escola**, Campinas:

2001. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura** 2^a ed, São Paulo:

Contexto, 1991.

_____.(org.) **Leitura em crise na escola. As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ANEXOS

RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO DOS ANOS 80

A. Resumos de 1980

1- **GASPAR, Anaiza Caminha.**

Estudo sobre hábitos de leitura e uso da biblioteca pública Benedito Leite na comunidade urbana de São Luís do Maranhão. Brasília, 1980. Dissertação (Mestrado). Biblioteconomia, UnB. (Orientador: Astério Tavares Campos)

Para este estudo de **hábito de leitura**¹²⁹ e uso da Biblioteca Pública Benedito Leite foram realizadas 496 entrevistas na zona urbana, distribuídas em vários bairros da cidade, com base na seleção aleatória de 100 domicílios. Verificou-se que mais de 60% dos entrevistados lêem diária e freqüentemente, predominantemente obras de ficção e como finalidade, a leitura como **lazer**. Constatou-se também que o uso da biblioteca Pública era feito por escolares de 1º e 2º graus, com o objetivo de estudo em grupo ou individual e para consulta a enciclopédias, dicionários e livros-textos. Para a manutenção do hábito de leitura, no que se refere pedir livros emprestados (BPBL), a maioria dos entrevistados compra seus próprios livros ou pede emprestados a amigos. Concluiu-se, portanto, que para melhor atendimento da demanda da comunidade em relação aos serviços da BPBL se faz necessário que esta dê prioridades aos escolares, aparelhando-se e identificando objetivos que lhe permitam ultrapassar o atual estágio de atendimento por pressão e, criar condições para a **promoção, estímulo e manutenção do hábito de leitura** na comunidade.

Fonte/Resumo:CD-ROM da ANPED (p.40)¹³⁰

2-**MAGALHÃES, Maria Helena de Andrade.**

Leitura Recreativa na escola de 1º grau da rede oficial municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG, 1980. Dissertação (Mestrado). Escola de Biblioteconomia, UFMG. (orientador: Maria Antonieta Antunes Cunha)

Pesquisa sobre **leitura recreativa** nas escolas municipais de 1º grau de Belo Horizonte. Proporciona informações sobre preferência de **lazer e leitura** dos alunos de 5ª a 8ª séries, facilidades de acesso aos livros concedidos pela escola e atividades desenvolvidas pelos professores e bibliotecários para incentivo à leitura recreativa. Fornece dados sobre a **preferência dos alunos**. (p.47)

3- **MAGALHÃES, Maria Cecília C.**

O número de argumentos novos na compreensão, na recordação e no tempo da leitura. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras e Artes, PUC-SP. (Orientadora: Mary A. Kato)

¹²⁹ Os negritos marcados nos resumos são meus, os itálicos do autor.

¹³⁰ Os resumos foram retirados na íntegra de *Leitura no Brasil: Catálogo Analítico de dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado:1980-1995* de Norma Sandra de Almeida Ferreira. Consta, no final de cada resumo, o número da página do catálogo.

Este trabalho foi motivado por nossa preocupação em tentar resolver os problemas de nossos alunos quanto à compreensão e recordação da leitura. Desta forma, fizemos, inicialmente, várias pesquisas com atividades para levantar os possíveis fatores que interferem no entendimento e na lembrança do texto lido. Em todas as atividades realizadas, a densidade do texto demonstrou ser uma variável muito importante, por esta razão, decidimos nos ater a este aspecto, utilizando para seu estudo a teoria para representação de Kintsch (1974) e a hipótese do autor sobre a complexidade de processamento. A teoria de Kintsch assume que as unidades básicas do significado são proposições, isto é, expressões com *palavras-conceito*, uma das quais (a primeira) serve como predicado e as seguintes como *argumentos*, todas preenchendo um único papel semântico. O *predicado* estabelece uma relação entre os argumentos de uma proposição. Realizamos dois experimentos, utilizando em cada um dois textos com número controlado de palavras, que variavam quanto ao número de argumentos diferentes. No Experimento I, 27 estudantes de oitava série vespertina leram dois textos. Após a leitura, foram divididos em duas turmas: A e B. A turma A fez uma paráfrase do texto lido logo após a leitura, enquanto a turma B a elaborou 20 minutos depois. Os textos foram lidos separadamente, com intervalo de dois dias. Do Experimento II participaram 26 sujeitos do mesmo grupo do experimento anterior. O processo para medir a compreensão diferiu do Experimento I. Usamos o teste “cloze” e medimos apenas a compreensão de tempo de leitura. Utilizamos, como sujeitos, alunos da escola oficial de nível sócio-econômico médio e médio-baixo, e todas as atividades e experimentos. Todos os textos foram retirados de livros didáticos ou de livros para leitura extraclasse ou pesquisa. Nosso estudo confirmou parcialmente a hipótese de Kintsch, segundo a qual o número de argumentos novos em um texto é uma variável importante para a compreensão e recuperação do texto lido, bem como para o tempo de sua leitura. Dizemos que a hipótese foi apenas parcialmente confirmada, pelo fato de, em um dos experimentos, o texto com maior número de argumentos novos não ter apresentado, em média, diferença significativa na compreensão e no tempo de leitura do texto com menor número de argumentos novos, devido à interferência do conhecimento do assunto pelo aluno e do aspecto **motivacional** — ter apreciado mais ou menos o assunto — que parece ter ajudado a leitura e a compreensão. Podemos sugerir, porém, que se as variáveis — **conhecimento do assunto e motivação** — tivessem sido controladas, a hipótese de Kintsch seria, certamente, confirmada plenamente.

Fonte/ Resumo: Tese (p. 46-47)

B. Resumos de 1981

1- LOPES, Marília Medeiros Loureiro.

O hábito de leitura em escolares do 2º grau: freqüentadores da biblioteca pública. João Pessoa, PB, 1981. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB. (orientadora: Geraldina Porto Witter)

A pesquisa foi realizada em João Pessoa, com escolares do 2º grau. Ela teve o propósito de levantar as condições de leitura e de estudo, os **hábitos** e o nível de compreensão de leitura em sujeitos que freqüentavam ou não a biblioteca pública do Estado da Paraíba. Esses sujeitos foram divididos em 12 subgrupos, envolvendo um universo de 120 pesquisados. Os resultados mostraram pouca diferença entre freqüentadores e não freqüentadores da Biblioteca. Os sujeitos disseram **gostar de ler**, mas apresentaram um baixo nível de compreensão da leitura e lêem com baixa freqüência.

Fonte/Resumo: Tese (p.45)

2- **PANET, Carmem de Farias.**

Expectativas discentes quanto a uma biblioteca pública infantil em João Pessoa. João Pessoa, PB, 1981. Dissertação (mestrado). Biblioteconomia, UFPB. (Orientadora: Geraldina Porto Witter)

O objetivo da pesquisa foi o de levantar dados úteis para o planejamento de uma Biblioteca Pública Infantil a nível de seu leitor potencial. Serviram como sujeitos escolares de ambos os sexos, com idade de 7 a 12 anos, de 2ª a 4ª séries. Aplicou-se aos sujeitos um questionário que focalizou características demográficas, preferências e **hábitos** de leitura. Verificou-se interesse em usufruir esta possível entidade e insuficiência de **desenvolvimento de hábito de leitura** que predomina apenas como tarefa acadêmica. São feitas sugestões para implantação e expansão da Biblioteca Infantil.

Fonte/Resumo: Tese (p.57)

3- **ZEITLIN, Neusa Catharina F. Zanaga.**

Programação de contingências para o desenvolvimento de hábitos de leitura e compreensão de textos e adolescentes carentes. São Paulo, 1981. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação). Faculdade de Educação, PUC-SP. (orientadora: Anita Liberalesso Neri)

No presente trabalho aplicou-se um treinamento visando ao desenvolvimento de **hábitos de leitura** e de compreensão do texto, usando programação de contingências numa metodologia de Análise Comportamental Aplicada, com sujeito único. Os sujeitos foram doze adolescentes residentes em Instituição, freqüentando 5ª e 6ª séries do 1º Grau. Desse total, 6 completaram o programa, que compreendeu pré-teste, uma fase de tratamento e pós-teste. O pré e pós-teste envolvera a avaliação de desempenho dos sujeitos quanto a ritmo em leitura (definido em termos da proporção de palavras lidas para intervalos de tempos) e de compreensão (definida em termos de adequação das respostas a questões de compreensão dos tipos: ‘qual o personagem principal do texto que você leu?’ ‘qual a ação descrita neste texto?’) incidido sobre o mesmo texto.

Fonte/Resumo: CD-ROM da ANPED (p. 77)

4. **CASTRO, Maria Luisa U. de.**

Programa de leitura recreativa: efeito de dois procedimentos de treino com escolares de 4ª série do 1º grau. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, USP. (Orientadora: Geraldina Porto Witter)

Este estudo foi planejado com o objetivo de se verificar a viabilidade do emprego de um programa de Leitura Recreativa, baseado nas características do SPI, para alunos de escola pública. Além disso, procurou-se também verificar diferenças de desempenho face a dois procedimentos de treino em compreensão de leitura: técnica cloze e interpretação de textos. O programa, que compreendeu dez passos escalonados, em ordem crescente de dificuldade desenvolveu-se em situação natural de sala de aula, perfazendo um total de 35 sessões de 50 min. Cada, por três meses. Trinta e seis crianças de 4ª série do 1º grau, formam o grupo de sujeitos alunos, divididos em GC, GE1 e GE2, cada um com 12 alunos respectivamente, e na faixa etária de 8 a 14 anos. Um outro grupo – o dos sujeitos-monitores – foi formado por 7 alunos de 8ª série do 1º grau, da mesma escola, com idades entre 13 e 14 anos. O grupo GE1 foi treinado com o procedimento cloze; o treino dado ao GE2 foi com o exercício de interpretação de textos,

comumente usados nas escolas. O GC recebeu apenas o treino comum, convencional, ministrado em aulas, dado pela professora. Os resultados obtidos indicaram que o reino não foi totalmente eficaz para fazer com que o desempenho dos grupos experimentais superasse o desempenho do grupo de controle. Foi possível também verificar que o emprego de cursos especializados, nas condições em que este se desenvolveu, deve se basear em treino anterior de habilidades básicas de leitura, uma vez que o sucesso desta tecnologia depende de repertórios bem instalados de leitura e estudo.

Fonte/Resumo: Tese (p.32)

C. Resumos de 1982

1- AMORIM, Plácida Leopoldina Ventura.

Biblioteca e interação televisão leitura. Campinas, SP, 1982. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Biblioteconomia, PUCAMP. (orientador: Antonio Suarez Abreu)

Tem o objetivo de estudar a atuação da TV sobre a **formação do hábito de leitura** do telespectador infanto-juvenil e a análise da ação da Biblioteca Pública no atendimento a esse estímulo. Trabalho realizado com um universo de 1044 estudantes, da cidade de Marília, SP, a respeito da **motivação dos jovens em ler** livros a partir da experiência de ter assistido a uma versão do livro adaptado à TV.

Fonte/Resumo: Tese (p.22)

2- ARAÚJO, Walkíria de Toledo.

A biblioteca pública e remediação de leitura: teste de dois procedimentos dentro de um programa de extensão. João Pessoa, PB, 1982. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB. (orientadora: Geraldina Porto Witter)

Os objetivos dessa pesquisa foram: conhecer os **hábitos e interesses** da criança e do adolescente sócio-economicamente desfavorecidos, bem como testar a eficiência de dois procedimentos de treino para programas de **desenvolvimento do hábito** de ler entre os jovens de baixa renda. Serviram como informante dois grupos de 18 elementos em cada um, subdivididos em dois diferentes tipos de procedimentos de treino: técnica de leitura coletiva, técnica de leitura individual, com pré-teste, treino e pós-teste. Os resultados foram avaliados qualitativa e quantitativamente. Os dois procedimentos se mostraram efetivos.

Fonte/Resumo: Tese (p. 22-23)

3-LUCENA, Jerusa Lyra.

A Biblioteca escolar como fator de desenvolvimento na aquisição do hábito de leitura. João Pessoa, PB, 1982. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB. (orientadora: Maria das Graças de Lima Mello)

Pesquisa entre alunos e professores do Liceu Paraibano com o objetivo de diagnosticar o comportamento de leitura do alunado de 1ª e 3ª séries, do 2º grau, e o que vêm fazendo as professoras da área de Comunicação e Expressão no **incentivo à leitura**. Entrevista com os bibliotecários responsáveis pela Biblioteca da Escola, para mostrar a sua atuação. Constatação de que a Biblioteca do Liceu não se encontra em

estágio de desenvolvimento capaz de atender às rápidas mudanças que ocorrem em nossa sociedade. Desconhecimento dos professores em relação aos princípios de Metodologia da Pesquisa Bibliográfica. (p.45)

D. Resumos de 1983

1- **SANTOS, Denise Grein.**

Contribuição ao ensino da leitura. Curitiba, PR, 1983. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, UFPR. (Orientadora: Zélia Milleo Pavão)

A importância da leitura é inegável em todas as atividades do ser humano. A leitura pode converter-se também em **lazer, em passatempo agradável**, ultrapassando as fronteiras ambientais e enriquecendo a monotonia do cotidiano, tudo pelo manancial de novas opiniões, reflexões e argumentos que oferece. O nível de leitura fica na dependência das necessidades específicas do leitor na variedade de seu uso. Se for rápida, **descompromissada, é leitura de consumo**; a que conduz às investigações mais profundas é a de produção. **O cidadão precisa aprender a ler de modo correto**, para não se prestar à manipulações ideológicas. Saber ler é inferir o conteúdo a partir do texto, aliado à experiência anterior e à interpretação subjetiva. Daí extraí-se o que é útil e deve ser assimilado. O ato de ler é alicerce da intelectualidade, assim a ação pedagógica passa a ser processo pessoal de crescimento. Concluindo, o ambiente escolar, especialmente nas aulas de leitura, será **atraente, ameno**, com adoção de livros adequados que forneçam, pela correção da linguagem, excelência de mensagens, precisão de vocabulário, escrever correto; e, concomitantemente à leitura, o aluno vai desenvolver o gosto pela escrita.

Fonte/Resumo:CD-ROM da ANPED (p.66)

2- **CARVALHO, Ana Maria Sá de.**

Biblioteca nas escolas de 1º e 2º graus, em Fortaleza. João Pessoa, PB, 1983. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB. (orientadora: Teresa Maria Frota Haguette)

O objetivo do estudo foi diagnosticar a situação das bibliotecas nas escolas de 1º e 2º graus em Fortaleza, com fins para a apresentação de subsídios para o futuro planejamento de um sistema de biblioteca escolar. O instrumento de coleta de dados utilizado (questionário) enfocou aspectos relativos à caracterização das escolas pesquisadas, ao acervo, aos recursos financeiros, físicos e humanos, à organização das bibliotecas, às atividades desenvolvidas, às dificuldades encontradas pelos diretores e responsáveis pelas bibliotecas. Os resultados mostraram que quando existe biblioteca na escola, esta, em geral, não atende aos seus objetivos, pois não possuiu um acervo compatível com as necessidades dos alunos. A valorização do livro didático dispensa os demais livros, impedindo **a leitura recreativa que leva ao hábito da leitura**. Dada a ausência tanto de bibliotecária quanto de verba, elas deixam de ser bibliotecas dinâmicas e atualizadas. São exceções as bibliotecas que se acham organizadas e que desenvolvem atividades que desenvolvam o **hábito de leitura** no aluno. Algumas sugestões foram elaboradas com relação à Secretaria de Educação do Ceará e à Universidade visando uma melhoria nesta situação.

Fonte/Resumo: Tese (p.30)

E. Resumo de 1984

1- **BRANDÃO, Lídia Maria B.**

Hábito de leitura dos estudantes de biblioteconomia: referencial para uma proposta de inclusão da disciplina Introdução à Leitura nos cursos de formação do bibliotecário. Campinas. SP, 1984. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Biblioteconomia, PUCCamp. (Orientadora: Ana Maria Pita de Mello)

O presente estudo procurou analisar os **hábitos e interesses** do leitor dos estudantes da Escola de Biblioteconomia, UFBA, tendo em vista demonstrar a necessidade da inclusão da disciplina “Introdução à Leitura”, no currículo do curso. A amostra foi constituída por alunos de vários semestres do curso de Biblioteconomia matriculados no ano de 1983. Foram aplicados questionários contendo 18 questões abertas e fechadas a 100 desses alunos, mas apenas 83 foram utilizados para análise dos dados. Por se tratar de um survey descritivo utilizou-se como instrumento de coleta de dados, questionários, que permitem detectar a freqüência preferida de mudanças de hábitos de leitura após o ingresso dos alunos na escola de Biblioteconomia, além das influências dos fatores externos e internos no desenvolvimento desses hábitos. Os resultados obtidos apontaram para a necessidade da inclusão da disciplina “Introdução à Leitura”, no 2º ou 3º semestre do curso.

Fonte/Resumo: Tese (p.27)

F - Resumo de 1985

1. **GRANJA, Elza Correa.**

Contribuições ao estudo da leitura entre estudantes universitários - análise empírica da leitura e do uso de bibliotecas entre alunos do curso de graduação do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, USP. (Orientadora: Maria Helena F. Steiner).

Análise de leitura dos estudantes do curso de graduação em Psicologia da USP. O aluno/leitor constituiu o objeto central desta análise que tem como pano de fundo diversos contextos sociais e culturais dos quais tem participado durante a sua vida. A leitura é abordada de maneira “gestáltica” buscando-se, basicamente, as variedades inter-relacionadas em três momentos que se mostram significativos na vida do estudante universitário enquanto leitor: a leitura na sua prática acadêmica, a leitura no lazer, e, por fim, os possíveis reflexos de tais experiências no uso da biblioteca do Instituto de Psicologia e mesmo de outras bibliotecas. A pesquisa abrange a população total de estudantes que freqüentavam aquele curso no segundo semestre de 1984 e utiliza questionário semi-estruturado e pré-codificado como instrumento de coleta de dados. A análise e interpretação dos dados obtidos permitiram avaliar o espaço que a leitura ocupa na vida dos estudantes focalizados e constatar a presença de fatores provenientes não só do meio universitário, mas também de outras variáveis analisadas, que afetam direta ou indiretamente a sua atividade de leitura, suas preferências no lazer e o uso que faz de bibliotecas. Concluímos que a leitura relacionada ao curso em questão ocupa um espaço relativamente pequeno na vida da população analisada.

Fonte/Resumo: Tese (p.41)

G. Resumo de 1986

1-CARNIO, Maria Sílvia.

Leitura e desenvolvimento da estrutura frasal a nível de escrita com deficientes auditivos: estudos com a técnica cloze. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Instituto de Letras, PUC-SP. (Orientadora: Geraldina Porto Witter)

Essa pesquisa foi realizada com 2 sujeitos deficientes auditivos, um de 4ª e outro de 5ª séries do 1º grau (classes comuns) de uma escola estadual de ensino de Marília. Teve-se como objetivo principal, avaliar a inteligibilidade do material, através de um treino em compreensão de leitura com a técnica cloze. Como objetivos secundários, pretendeu-se verificar a eficácia dessa técnica para um treino em compreensão de leitura e também aceitabilidade do material, de acordo com essa técnica. Foi realizado um pré-teste, onde foram feitas as provas de um questionário informativo sobre **hábitos de leitura**, descrição oral e escrita de figuras, leitura oral e interpretação oral da mesma. Posteriormente foi realizado o treino, no qual foram apresentados 8 textos com a técnica cloze, sofrendo variações quanto a ilustração, adaptação e escolaridade indicada. Terminado o treino, que durou 8 dias úteis seguidos, realizou-se o pós-teste, que constou de uma prova de descrição oral e uma descrição escrita sobre uma mesma figura. De um modo geral, os textos foram bem feitos, observando-se no decorrer do mesmo, um aumento da motivação por parte dos sujeitos. Quanto à eficácia da técnica cloze como instrumento de treino de compreensão de leitura, dado o número reduzido de seções de treino, não nos foi possibilitado uma visão adequada desse aspecto. Notou-se que as descrições orais e escritas pós-teste foram mais extensas do que as do pré-teste e pensa que esse fato possa ter relação com o treino realizado.

Fonte/Resumo: Tese (p. 29)

2-PINTO, Antonia Teresinha M.

Promovendo a leitura na escola: um trabalho de intervenção em Biblioteconomia. Campinas, 1986. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Biblioteconomia, PUCCamp. (Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva)

O presente estudo pretendeu conhecer, analisar e demonstrar através de uma pesquisa de campo, uma ação conjugada do bibliotecário e do professor na formação do ser leitor. Nosso objetivo foi também o de apresentar os **programas nacionais de promoção à leitura** e sua respectiva atuação, isto para demonstrar que apesar de constituírem-se boas propostas, tornam-se inoperantes, principalmente, porque a figura da bibliotecária quase não aparece, comprometendo assim **a dinamização dos livros nas escolas**. O objetivo principal do nosso trabalho foi o de mostrar a eficiência da caixa-estante, com a participação e organização de um bibliotecário. Através da caixa-estante, a escola receberia serviços de leitura e favoreceria a intenção da criança com o livro, principalmente na periferia. O trabalho envolveu classes de 1ª a 4ª séries da rede oficial de ensino de Araraquara, SP.

Fonte/Resumo: Tese (p.61)

H Resumo de 1987

1-CASTRO, Maria Guadalupe de.

Em busca de fatores determinantes da leitura crítica. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras e Artes, PUC-SP. (Orientadora: Maria Sofia Zanotto de Paschoal)

O nosso objetivo neste trabalho foi o de buscar fatores determinantes da leitura crítica e verificar se eles seriam decorrentes apenas de características individuais dos leitores ou teriam forte influência de fatores ligados ao sócio-econômico. O caminho que se nos mostrou, a partir de nossa prática pedagógica e de resultados de pesquisas e leituras, foi o de adaptação de metodologias: para a eliciação de dados e para a análise desses dados. Para a eliciação de dados, partimos de resultados de pesquisa de Cavalcanti (1983a), detectados através de protocolos de pausas, sobre a ocorrência de pausas durante a leitura. Essa possibilidade abriu-nos perspectivas para uma metodologia não diretiva para a captação da leitura onde os sentidos pudessem ser conduzidos pelo próprio leitor. A testagem foi realizada em sala de aula normal, com alunos reais, após sondagem dos contextos: escola, classe e individuais dos sujeitos envolvidos. Aplicamos dois textos com o mesmo tema, segundo o interesse da classe. Para a metodologia de análise do fenômeno detectado, delimitamos quatro leitores que corresponderam às tendências dos demais alunos da classe. O modelo de análise foi montado a partir dos próprios recortes dos textos efetuados pelos leitores e as suas colocações escritas correspondentes a essas partes, à semelhança de um diálogo. Isso permitiu articular trabalhos de interação face-a-face, de aquisição da linguagem e de leitura, buscando o movimento de simetria e assimetria na interação pela leitura. Esse procedimento foi-nos facilitado pelos pontos de articulação/captação de sentidos decorrentes das saliências textuais e relevâncias-leitor (Cavalcanti, 1983a e 1986); analisada a partir das colocações de Bakhtin (1981) que concebe a interação verbal como um processo dialético; Orlandi (1983) que reforçou a relação entre a interação verbal e a leitura crítica, ao conceber a leitura como o momento crítico da interação verbal; Kosik (1969) que entende a dialética como a própria crítica. Essa crítica é alcançada quando o indivíduo visualiza as contradições existentes entre a representação e a essência de um fenômeno determinado. Concluímos que os fatores determinantes a que chegamos na situação particular dessa pesquisa foram de ordem individual — **interesse pelo tema**; à atitude céptica e/ou dúvida, aos conhecimentos lingüísticos e à atitude de participação — e os de ordem sócio-histórica, vinculados ao contexto individual de participação comunitária e política e à consciência da posição sócio-histórica que cada leitor ocupa na sociedade. O importante a ressaltar é que esses fatores não ocorreram isolados, mas devidamente articulados.

Fonte/Resumo:Tese (p. 32)

2-MAGNANI, Maria do Rosário M.

Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. Campinas, SP, 1987. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP. (Orientador: Joaquim Brasil Fontes Júnior)

Tomando-se como base os livros mais lidos por alunos de 5ª a 8ª séries do 1º grau, investiga-se a relação entre leitura, literatura e escola do ponto de vista de **formação do gosto**. Rastreiam-se as relações históricas entre literatura e educação, e a função conservadora da instituição escolar em relação ao fenômeno literário, a fim de se

discutir a função social da escola para além da formação de leitores consumidores da trivialidade literária, política e histórica.

Fonte/Resumo: CD-ROM da ANPED (p.47)

3-MARTINS, Maria Helena de Souza.

Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. (Orientadora: Lígia Chiappini Moraes Leite)

Meu objeto de estudo é constituído por alguns livros e leitores de literatura infantil brasileira. A investigação se processa do e no confronto das obras e sua recepção, a partir de experiência com uma Salinha de Leitura para crianças, os livros **preferidos** e os **rejeitados** por elas. Trata-se, pois, de um trabalho circunscrito no tempo e no espaço (de novembro de 1979 a setembro de 1981, em Porto Alegre), no qual contextualizo, descrevo, examino o realizado, analisando e relativizando leituras e releituras dos textos-livros e dos textos-leitores, enquanto, no decorrer de seu próprio desenvolvimento, seus limites e critérios são caracterizados.

Fonte/Resumo:Tese (p. 49)

4- NOGUEIRA, Maria Christina de Almeida.

A importância da educação do usuário de biblioteca escolar para programas de incentivo à leitura e à pesquisa. Campinas, S.P, 1987. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Biblioteconomia, PUCCamp. (Orientadora: Elze B. Marques Valio)

Pretendeu-se nesse trabalho instruir alunos de 1ª a 4ª séries de uma determinada escola de 1º grau, na utilização de biblioteca e de seus usuários. A partir do relacionamento **leitura/lazer** foram desenvolvidas atividades na 1ª etapa para essas crianças e na 2ª fase relacionou-se com o programa de instrução no uso de biblioteca e seus recursos para o grupo de alunos segundo o nível escolar e o currículo da escola.

Fonte/Resumo:Tese (p. 55)

I Resumos de 1988

1-BEDRAN, Maria Therezinha Saad.

A leitura na escola de primeiro grau: gerando o desprazer do texto. Belo Horizonte, MG, 1988. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UFMG. (Orientadora: Magda B. Soares)

Através da observação do trabalho de leitura **“recreativa”**, realizado em duas escolas da rede pública estadual que servem a diferentes classes sociais, a dissertação discute, em estudo de caso, duas grandes questões: a primeira diz respeito à interferência da variável classe social no trabalho escolar de leitura **“recreativa”**; a segunda refere-se aos elementos da ação escolar que levam o aluno a **criar aversão** por esse tipo de leitura.

Fonte/Resumo:CD-ROM da ANPED (p. 25)

2-DUMONT, Lígia Maria M.

Integração comunidade e carro-biblioteca: a estratégia de uso audiovisual. Belo Horizonte, MG, 1988. Dissertação (Mestrado). Escola de Biblioteconomia, UFMG. (Orientadora: Ana Maria Athay de Polke)

A Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa oferece um serviço de carro-biblioteca à população da periferia de Belo Horizonte desde 1960. Partindo do pressuposto de que era necessário criar uma estratégia eficiente de divulgação dos seus serviços, como também atrair novos leitores, foi proposta a técnica do audiovisual. É um método considerado adequado, pois além de facilitar a retenção das informações transmitidas, permite e estimula o debate. O primeiro planejamento de um roteiro do audiovisual é apresentado em anexo. A pesquisa revelou que é preciso estimular o uso mais sistemático do carro por seus leitores, oferecer informação e **leitura-lazer** que interesse à comunidade.

Fonte/Resumo:Tese (p. 37)

3- NORONHA, Diana Maria Correa.

A escola e o leitor: um diálogo possível? Rio Grande, 1988. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UFRGS. (Orientador: Carmen Lins B. de Solari)

Com o objetivo de examinar o que acontece na escola que afasta o jovem de algo que, como a leitura, pode lhe interessar fora dela, aplicou-se um questionário a jovens pertencentes a 3 turmas de diferentes escolas particulares de Porto Alegre. Dentre os 89 alunos de segunda série de segundo grau que responderam ao questionário, 15 foram sorteados para responder também a uma entrevista. As respostas obtidas foram analisadas em termos da análise de seu conteúdo. Assim foi possível observar que: 1) os jovens entrevistados são efetivamente leitores e **gostam de ler**, apesar da resistência à indicação de obras literárias pela escola; 2) as formas de avaliação empregadas em relação à leitura do aluno não favorecem a **formação do gosto pela leitura**; 3) os alunos reivindicam o estabelecimento de um efetivo diálogo entre aluno e professor, que favoreceria o trabalho com leitura na escola.

Fonte/Resumo: CD-ROM da ANPED (p.55)

4- ROCKENBACH, Maria Helena B. C.

Interesses e hábitos de leitura dos alunos de 1º grau de João Pessoa/PB. Rio Grande do Sul, 1988. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras e Artes, PUC-RS. (Orientador: Ignácio A. Neis)

Investigação realizada em 10 escolas de João Pessoa sobre **interesses e hábitos** de leitura de 800 alunos de 5ª a 8ª séries do 1º grau.

Fonte/Resumo:Catálogo Impresso da ANPOLL (p. 63)

5- SANTA'ANNA, Sueli.

Proposta para o ensino de leitura no 1º grau. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, PUC-SP. (Orientadora: Ingedore G. Villaça Kock) [sic]

A leitura é de fundamental importância na vida de todo indivíduo, pois ela é um dos meios mais eficazes que possibilitam o seu acesso à cultura e à aquisição de

experiências. Porém, **o gosto pela leitura tem sido pouco estimulado**, no ensino de 1º grau, e a habilidade de leitura não tem sido devidamente desenvolvida, o que traz sérias conseqüências para o desenvolvimento do aluno que encontra dificuldades na apreensão das informações veiculadas pelo texto, e conseqüente dificuldade de associá-las às suas idéias e de posicionar-se diante delas, para poder recriar o texto lido através de várias possibilidades de leitura, e criar novos textos. Diante dessa constatação resolvemos sugerir uma proposta para o ensino de leitura para estudantes do 1º grau, que visa à formação de um leitor crítico e amadurecido. Para atingir esse objetivo esse objetivo analisamos vários estudos originados de recentes teorias sobre leitura e nos detivemos, principalmente à análise dos dados oferecidos pela Semântica Argumentativa. Procuramos, então adaptar certas estratégias de leitura, para serem desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, sempre considerando a clientela a quem esta proposta se dedica e sempre procurando orientar o professor, que será o responsável pela sua aplicação, no sentido de ajudar o aluno a se utilizar de sua potencialidade para desenvolver a habilidade e o **gosto pela leitura**, encontrando, através dela, uma forma de conhecer, agir, transformar e criar.

Fonte/Resumo: Tese (p. 65)

J. Resumos de 1989

1- COSTA, Rita de Cássia Maia e Silva.

Leitura como prática discursiva. Vitória, ES, 1989. Dissertação (Mestrado). Centro Pedagógico, UFES. (Orientadora: Euzi Rodrigues Moraes)

Trabalho teórico-prático desenvolvido a partir de caso realizado numa escola pública, em classe de 3ª série. Objetivou conhecer o processo de significação construído durante a prática de leitura. A concepção de leitura adotada fundamenta-se nos princípios da Análise do Discurso, que definem a leitura como processo, através do qual autor e leitor interagem e produzem significados, na relação que se estabelece entre o texto e o contexto histórico-social. Os dados coletados por meio da observação, da análise de conteúdo e das entrevistas com a professora demonstraram as representações sociais construídas no processo de leitura, assim como as relações intertextuais e contextuais que permeiam esse processo num movimento dialético de leitura e escritura. A análise e a interpretação desses dados evidenciam algumas contradições e a ambigüidade do processo observado, no qual a paráfrase e a polissemia se alternam e refletem o problema da formação profissional e da consciência política do professor. Tomando a dimensão dialógica e interdiscursiva do processo de leitura naquela classe, esse trabalho aponta para a necessidade de leitura como prática discursiva, onde as relações sociais e históricas sejam explicitadas e onde o **prazer** e a descoberta possibilitem à criança **gostar de ler e escrever**.

Fonte/Resumo: CD-ROM da ANPED (p. 35)

2- GIONGIO, Beatriz Helena.

O livro como objeto de lazer no âmbito de bibliotecas públicas da região de Campinas. Campinas, SP, 1989. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Biblioteconomia, PUCCamp. (Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva)

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a situação do livro como fonte e **objeto de prazer** no âmbito da biblioteca pública. O trabalho se divide em duas partes. A 1ª problematiza a situação das bibliotecas nacionais escolar e pública e a sua relação com

a escola. A 2ª, de cunho empírico foi desenvolvida com a aplicação de um questionário em quinze bibliotecas públicas da região de Campinas, SP. Os resultados obtidos perceberam que a maior procura, por parte dos estudantes, incide sobre a leitura — estudo do texto para efeito de realização de pesquisa escolar. Outro aspecto importante mostrado pela pesquisa, é que a **leitura-prazer** exercida a partir de livros de literatura constitui-se numa forte motivação para a busca de livros na biblioteca pública, apontando para uma maior autonomia na escolha de livros e para o desenvolvimento do **gosto pela leitura**.

Fonte/Resumo:Tese (p. 40)

3- PERROTTI, Edmir.

Leitor na cultura: a promoção da leitura infantil e juvenil. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, USP (Orientadora: Jerusa de Carvalho Pires Ferreira)

A partir de fins dos anos 60 e início dos 70, começou a intensificar-se no Brasil um movimento visando à promoção da leitura de crianças e jovens. Reunindo segmentos diversos, ligados à problemática do livro e da leitura infantil e juvenil, esse movimento tomou as feições de um “pacto” cultural, segundo orientações formuladas e centralizadas pela UNESCO e suas agências, entre elas, a International Board on Books for Young People (IBBY), representada no país pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), entidade criada em 1968 e sediada no Rio de Janeiro. A adesão irrestrita às premissas promocionais internacionalistas significou, entre outras coisas, aceitação acrítica de uma política cultural que teve na *conciliação* do ponto de referência para suas ações conforme revela o estudo dos artigos publicados nos 70 números do *Boletim Informativo* da FNLIJ, objeto dessa pesquisa. O “pacto” sem se importar com diferenças contextuais reais de toda espécie, procurará reunir interesses gerais nacionais e internacionais preocupados em integrar populações infantis ao circuito do livro e da leitura, partindo de pressupostos salvacionistas que julgam a leitura enquanto instrumento civilizatório por excelência, capaz de livrar o mundo dos perigos da barbárie e das trevas. A velha concepção salvacionista de leitura não impediu o “pacto” de adotar novos parâmetros de intervenção na cultura. Assim, o filantropismo *ingênuo* das antigas promoções foi modernizado, assumindo um caráter *competente*, em consonância com as exigências tecnoburocráticas dos novos tempos. Todavia, o tecnicismo modernizante não conseguiu esconder a característica básica da tradição conservadora: outorgar arbitrária e artificialmente (sua) cultura àqueles que supõe sem cultura. Esse neofilantropismo desenvolveu novas estratégias promocionais, criou técnicas de animação de leitura, a serem exploradas de preferência em instituições especializadas de educação e cultura (Escolas, Bibliotecas, Centros de Cultura). Dado, porém, que em país como o nosso essas instituições estão sujeitas a condições de extrema precariedade, as propostas não terão meios para se realizar de modo como foram concebidas. Quando muito se ajustarão à precariedade reinante, disso resultando um ativismo cultural inconseqüente, incapaz de responder aos desafios que a leitura de crianças e jovens nos coloca nos dias de hoje. No âmbito do “pacto”, as soluções não conseguem ultrapassar níveis técnico-administrativos, enfocados sob ângulos tecnoburocráticos, segundo o qual, através de ações bem planejadas, bem administradas, aliadas a técnicas de produção de estímulos (a animação da leitura) e instituições especializadas, conseguir-se-á criar **os ditos hábitos da leitura na infância**. Tal visão administrativa, tecnicista, da leitura e da ação cultural põe de lado as relações profundas existentes entre o ato de ler e a participação na vida cultural. Assim, desconsidera o fato de a infância viver, cada vez mais em nosso mundo, confinada em espaços públicos onde a cultura é gestada, criada, recriada: desconsidera que, sem vínculos com o espaço da cultura, sem

condições de estabelecer confrontos entre a *leitura da palavra e leitura do mundo*, a criança percebe a leitura como algo estranho que não lhe concerne, como comportamento sem ressonância social e, enquanto tal dificilmente assimilável através de artifícios técnico-administrativo. Em casos como o brasileiro, acrescenta-se a tal quadro a falta de tradição do impresso na vida social e círculo da rejeição estará fechado. Vencer, pois, o confinamento cultural da infância é condição que se impõe para se fazer frente à dita *crise da leitura*. Se, como quer o “pacto”, a infra-estrutura educativo-cultural é indispensável ao projeto, sua redefinição no sentido de que ela possa atuar como agente de “desconfinamento” da infância também o é. Ao mesmo tempo, a redefinição das relações adulto-criança que ocorrem no interior das instituições especializadas é indispensável e passo importante para a criação de vínculos consistentes entre infância e leitura.

Nesse sentido, vencer as concepções teórico-práticas de leitura e de sua promoção atualmente em vigor parece caminho que se impõe a quem deseje o ato de ler resgatado em suas possibilidades culturais plenas. E resgatá-lo significa sobretudo resgatar a participação do leitor na cultura.

Fonte/Resumo:Tese (p. 60)