



A PRÁTICA SOCIAL DA LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Elizeth da Costa Alves*
Flávio Pereira Camargo*

RESUMO: Em nossa pesquisa, temos como objetivo verificar e examinar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nas salas de aula do Ensino Fundamental da região do Sudoeste de Tocantins e Nordeste de Goiás em relação à prática social da leitura literária e à formação do sujeito leitor.

PALAVRAS-CHAVE: literatura e educação; literatura e cidadania; literatura e formação do leitor.

ABSTRACT: In our research, we have as objective verifies and to examine the teaching-learning strategies used in the rooms of class of the Fundamental Teaching of the area of the Southwest of Tocantins and Northeast of Goiás in relation to the social practice of the literary reading and the subject reader's formation.

KEY-WORDS: literature and education; literature and citizenship; literature and the reader's formation.

1. Situando o leitor sobre o terreno da pesquisa

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior¹ que tem como objetivo levantar e examinar dados referentes à prática social da leitura literária e à formação de sujeitos leitores nas escolas públicas da rede municipal e estadual na região do Nordeste Goiano e Sudeste de Tocantins. Neste artigo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada no Ensino Fundamental de duas escolas públicas da rede estadual da cidade de Arraias – localizada no Sudoeste do Estado de Tocantins – que faz fronteira com a cidade de Campos Belos, situada no Nordeste do Estado de Goiás. Nossa pesquisa envolveu 150 alunos, 04 professores de língua portuguesa e literatura, 02 coordenadoras e 02 diretoras. A coleta dos dados foi por meio de entrevistas com as professoras, a coordenadora e a diretora do Colégio. Além disso, utilizamos um questionário para os alunos e outro para os professores. No questionário, constavam questões relacionadas à prática social da leitura literária na sala de aula e, ainda, questões referentes ao aspecto social e econômico dos alunos e dos professores. Também recorremos à observação sem intervenção nas salas de aula.

Em nosso artigo, em um primeiro momento, teceremos algumas considerações teóricas acerca da prática social da leitura literária. Posteriormente, abordaremos algumas questões

^E Licenciada em Letras Português-Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás/UnU de Campos Belos. Membro do Grupo de Pesquisa: *Leitura e Literatura: perspectivas de ensino*. Professora de Português e Literatura Brasileira no Ensino Médio da rede estadual de Tocantins. E-mail: hgata.costa@bol.com.br

^{E*} Doutorando em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor de Literatura Brasileira no Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – UnU de Campos Belos, onde coordenou o Grupo de Pesquisa: *Leitura e Literatura: perspectivas de ensino*, de 2006 a 2008. E-mail: camargoliteraria@gmail.com

¹ Neste trabalho, apresentamos alguns resultados do Grupo de Pesquisa *Leitura e Literatura: perspectivas de ensino*.



referentes à leitura literária na sala de aula e ao perfil sócio-cultural do aluno das escolas públicas da rede estadual de Arraias, com base nos dados coletados em nossa pesquisa de campo. E, finalmente, abriremos espaço para algumas abordagens de ensino-aprendizagem, que possibilitem ao aluno condições básicas para a sedimentação de uma prática social da leitura literária que, conseqüentemente, irá contribuir para a formação de sujeitos leitores.

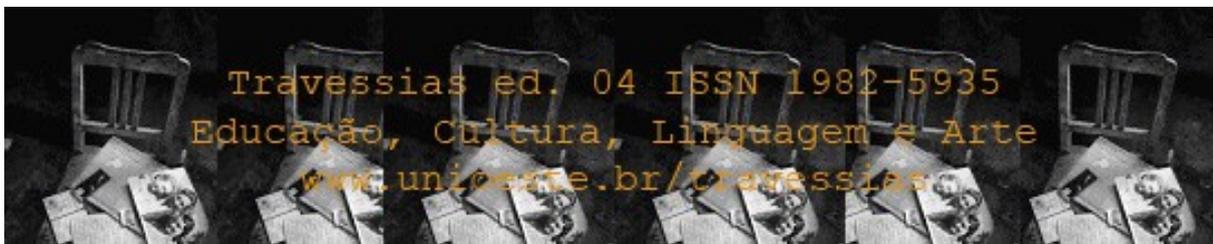
2. A leitura: uma prática social

Entendida como atividade de aculturação ou de prazer do homem alfabetizado, a leitura, desde a época dos faraós, não sofreu desmoronamentos, mas apenas transformações, conforme afirma Robert Partison (apud CHARTIER, [19--], p. 204). Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que a leitura, ou melhor, os modos de ler, continuarão a mudar, a se transformarem, acompanhando os desenvolvimentos tecnológicos.

De acordo com Barzotto ([19--], p. 127), foi a partir do século XIII, com o movimento das Universidades ganhando força na Europa, que um novo público, de caráter não religioso, começou a emergir. Em função das novas exigências de leitura, surge o livro impresso, a partir de Gutemberg, atendendo, assim, às necessidades de um novo público, composto “de altos funcionários, de ricos negociantes ou juristas desejosos de adquirir toda espécie de obras necessárias não somente a suas funções e edificação moral, mas também a sua distração. [...] eles eram capazes de apreciá-las e, por suas fortunas, de possuí-las”. Obviamente, a produção e a difusão do material de leitura não eram realizadas de forma pacífica, pois seu substrato era a luta de classe.

Ainda segundo esse autor, a luta de classe evolui e a burguesia consegue fazer valer seus interesses gerais. Paralelamente ao esforço da burguesia em criar um circuito da produção e difusão cultural, que servisse aos seus interesses, desenvolveu-se outro circuito de expressão maior, que é o *Bibliothèque Bleue*, feito de pequenos livros brochurados, em um tipo de papel de embalagem de cor azul, e vendidos a qualquer tostão. Tais obras eram consideradas de compreensão fácil para todos aqueles que acabavam de ter acesso ao texto escrito, como, por exemplo, os membros da classe operária.

A partir do século XIX, com o impulso da Revolução Industrial, os manuais escolares vão ganhando seu espaço, mas, infelizmente, “apesar dos esforços dos editores em ganhar a pequena e a média burguesia, o livro permanece como veículo de uma minoria culta” (MARTIN apud



BARZOTTO, [19--], p. 71). Apesar da Revolução Industrial, o acesso ao livro, ao jornal, enfim, à forma escrita, pelas classes trabalhadoras, menos favorecidas, ainda é escasso, pois o acesso à informação sempre foi percebido como “forma de consolidação e afirmação de poder”, pois saber e poder, geralmente, andam de mãos dadas em nossa sociedade (BARZOTTO, [19--], p. 129). Em uma sociedade, notadamente capitalista, a prática social da leitura literária propicia o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o poder sobre a palavra e sobre as variadas formas de manipulá-la e, sobretudo, de manipular aqueles que não detêm esse poder, conforme verificamos na citação a seguir:

[a]prender a ler, para os escravos, não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro. Os donos de escravos (tal como os ditadores tiranos, monarcas absolutos e outros detentores ilícitos do poder) acreditavam firmemente no poder da palavra escrita. Sabiam, muito mais do que alguns leitores, que a leitura é uma força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível (MANGUEL, [19--], p. 313 – grifos nosso).

Ainda em relação ao acesso ao livro e ao “poder da palavra escrita”, o autor afirma que um dos meios para controlar e deter o poder sobre a massa é justamente limitar esse acesso. Nesse sentido, podemos dizer, com certa convicção, que as diferenças de classe e de poder também se manifestam no âmbito da educação. Se os filhos da burguesia não estudam nas escolas municipais e estaduais, então, para que investir e exigir qualidade do ensino para aqueles que serão, em um futuro próximo, seus subalternos. Por volta de 1935, começam a surgir reivindicações em relação à educação e à cultura para todos, de modo que em 1945, acelera-se a organização da leitura pública. Para Barzotto ([19--], p. 132), o sistema capitalista passou por nova mutação e as relações de produção já não permitiam a sobrevivência de formas de trabalho que remontavam ao pré-capitalismo, que, durante muito tempo, conseguiram manter praticantes que possuíam apenas habilidades manuais e, sobretudo, rudimentos de habilidades intelectuais, como contar, ler e escrever.

Na era do capitalismo monopolista de Estado, a lógica da razão devia ser a lógica não apenas da classe burguesa, mas, também, a das classes populares, inclusive as rurais. A partir desse momento, marcado pelo capitalismo, nasce um novo homem, ajustado às modernas técnicas de eficiência e racionalização do trabalho, que seguidores de Taylor puseram em circulação. Diante disso, conforme assinala Gaudibert (1972, p. 12 apud BARZOTTO, [19--], p. 133), frente à comunidade, surge a sociedade e, como conseqüência “natural”, a dominação de



uma nova oligarquia constituída pelo poder capitalista da grande burguesia, que estabelece as tendências democráticas, destruindo, assim, o regime feudal. Nesse novo quadro social e econômico, surge a preocupação com a formação cultural e, sobretudo, escolar.

Perante tais necessidades, que não eram somente de determinados grupos ou de classes, mas nacionais, competiu ao Estado superar o desequilíbrio produzido pelas reivindicações resultantes das desigualdades provocadas pelo modo de produção e que não conseguiam serem solucionadas, em nível de mercado, pela indústria cultural. Em face dessas transformações é que surgiram, portanto, preocupações com a organização de leitura pública pelo Estado. Além de idéias de políticas culturais globais promovidas e planejadas pelo Estado. Nesse quadro,

o direito à cultura aparece então como uma etapa nova da Declaração dos direitos do homem e do cidadão, votada pela Unesco em 1948, em sua Declaração Universal dos Direitos do Homem (GAUDIBERT, 1972, p. 11 apud BARZOTTO, [19--], p. 134 – grifos nosso).

Nessas condições, o Estado aparece como a instância concretizadora dos ideais de igualdade de oportunidade, legitimando o modelo e a si próprio. Entretanto, como as desigualdades persistem “o equilíbrio será sempre [um] *equilíbrio instável*, aguçando-se na periferia. O caso brasileiro entra no baralho” (BARZOTTO, [19--], p. 134, grifos do autor).

3. A leitura literária na sala de aula

A formação do sujeito leitor é, teoricamente, a preocupação de todas as instâncias educacionais. No entanto, formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática social da leitura. Entre elas, destaca-se a necessidade de uma biblioteca na escola que possa possibilitar ao aluno o contato com bons textos, capazes de provocar agradáveis momentos de leitura na escola ou em casa, sozinho ou com outras pessoas. Em função de promover e disseminar o hábito da leitura na escola é necessário uma diversidade maior de textos literários à disposição dos alunos, para que eles ampliem seus horizontes de leitura e de mundo.

Marisa Lajolo (1993), em seu livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, afirma que a função do professor bem sucedido se confina ao papel de propagandista persuasivo de um produto (a leitura) que, sobre a avalanche do *marketing* e do *merchandising*, corre o risco de perder ao menos em parte sua especialidade.



Para a autora, técnicas milagrosas para uso do texto literário em classe, para o convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intacto – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto. Ainda segundo Lajolo (1993), talvez o professor seja peça secundária na escola de hoje e, conseqüentemente, não parece que ainda seja de sua competência fazer alguma coisa com o texto literário em sala de aula, pois já faz alguns anos que essa decisão é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos. Com base nesses dados, a autora acredita que o texto na sala de aula é, geralmente, objeto de técnicas de análises remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária, que, na escola, anula-se a ambigüidade, ou o meio-tom, a conotação.

De acordo com Lajolo (1993), no que diz respeito à leitura literária, não se deve fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura. *A inscrição do texto na época de sua produção*, por exemplo, dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, a qual se cola a obra de arte, a favor ou não das intenções do autor. *A inscrição do texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foi acumulando*, é indispensável, pelo fato de fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária. Outro caminho também necessário é *a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno*, uma vez que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo até os impasses individuais vividos por cada um, que podem nortear a direção do trabalho com o texto em sala.

A autora ainda afirma que o desencontro literatura-jovens, que explode na escola, parece mero sintoma de um desencontro maior. Os alunos não lêem e os professores também não; os alunos escrevem mal e os professores também, mas eles,

[a]o contrário de nós, [...] não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação [...] é incômodo e subversível, por que analisa nossos impasses. Mas sinalizando, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se *pelo e no* texto literário (LAJOLO, 1993, p. 16 – grifos da autora em itálico; grifos nosso em sublinhado).

Outro desafio a ser enfrentado, para a concretização da prática social da leitura literária é o bom funcionamento da biblioteca escolar. A organização, a funcionalidade dos seus serviços e a presença de um profissional capacitado não só para a função técnica de catalogação dos volumes



do acervo, zelo pela sua conservação, composição de fichários para consulta de usuários, controle de entrada e saída dos livros, mas também para ler, sugerir e incentivar a prática da leitura literária. Esse incentivo pode se manifestar em forma de oficinas literárias, de mini-cursos, de grupos de contadores de histórias, de dramatização e encenação de textos literários, entre outros recursos, que, de alguma, despertem nos alunos o interesse pela leitura.

Desse modo, cabe às bibliotecas um novo papel na nova ordem mundial: a de contribuir, efetivamente, com ações práticas, para a formação de leitores. A respeito dessa nova postura que devem assumir as bibliotecas, Barzotto, Escarpitt e Baker assim se manifestam:

[...] é indispensável que a biblioteca assuma uma nova postura. Evidentemente só isso não será suficiente. Mas constituirá um importante ponto de apoio [...] torna-se urgente que os bibliotecários repensem o próprio conceito de biblioteca. E redimensionem a sua atuação profissional. É preciso romper o autoritarismo, tanto da instituição, quanto dos profissionais que ali servem (BARZOTTO, [19--], p. 90 – 91 – grifos nosso).

[...] é preciso que a biblioteca – não mais apenas depósito, mas também centro de distribuição – abra-se para o público e atraia gente para os grupos [...] a biblioteca precisa ser um fórum onde os livros [...] exprimem as alegrias, os sofrimentos e as preocupações da vida diária, seja nos esportes ou na política, na tecnologia ou no amor, nos problemas sociais ou religiosos (ESCARPITT; BAKER, 1975, p. 143 – grifos nosso).

Dessa forma, é aconselhável que se somem recursos materiais e humanos para que a prática social da leitura literária seja atividade priorizada na escola e indicada não por aqueles que mandam ler, mas por quem tem paixão pela leitura literária e, sobretudo, conhecem os caminhos para incentivá-la.

3.1 O perfil sociocultural do aluno da escola pública da rede estadual de Arraias – TO

Com a democratização do processo de ensino, que antes atendia somente às camadas socialmente mais favorecidas, a escola passou a ser destinada também às camadas populares, o que fez com que se concretizasse um crescimento quantitativo e diversificado do alunado. Dessa forma, a escola é, hoje, espaço em que circulam um número elevado de estudantes, oriundos de diversas realidades sociais, porém, todos eles têm um objetivo comum: a exigência de uma educação de qualidade.



Entretanto, Ezequiel Theodoro da Silva, em seu livro *Leitura e realidade brasileira* (1997), afirma que, na sociedade brasileira do presente, pode-se detectar a presença de dois “pólos humanos” bem diferentes e claramente divididos, que usufruem desigualmente dos bens culturais. De um lado, coloca-se o pólo dos detentores do poder (econômico, político, cultural): a elite dominante, que, geralmente, tem acesso às melhores escolas da rede privada; do outro lado, o pólo das classes trabalhadoras oprimidas, que freqüentam as escolas da rede municipal e estadual. Assim, a realidade social é pré-fixada, pré-moldada segundo a classe dominante.

Para corroborar o pensamento de Silva (1997), nos apoiamos, também, em Magda Becker Soares (1988) que, em seu livro *Leitura: perspectivas indisciplinadas*, afirma que, na sociedade moderna e contemporânea, os valores da leitura apontados são sempre aqueles que se identificam com as classes dominantes, totalmente diferentes dos que lhe atribuem as classes dominadas. Segundo essa autora, pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a vêem praticamente como um instrumento necessário à sobrevivência, acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida, conforme verificamos na citação a seguir:

[...] *da língua escrita apropriaram-se as classes dominantes, fazendo dela o discurso da verdade, repositório de um saber de classe, apresentado como o saber legítimo. O acesso à escrita pelas camadas populares pode, por isso, significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso do dominante* (SOARES, 1988, p. 22 – grifos nosso).

Como vimos na passagem citada, ao apropriar-se da palavra escrita, do poder do discurso, a classe dominante vale-se exatamente desse saber, que se manifesta em forma de poder, que é legitimado na e pela sociedade, para dominar, sujeitar e manipular as classes menos favorecidas, que não têm acesso à leitura, à palavra escrita, eis o que ocorre, infelizmente, em todo o Brasil e, particularmente, na região Nordeste de Goiás e Sudoeste de Tocantins.

Em nossa pesquisa, verificamos que a maioria dos alunos das escolas estaduais da região Sudoeste de Tocantins provêm de famílias de classe baixa, portanto, proletárias. Nessas famílias, a preocupação básica é, sobretudo, com moradia e alimentação, ou seja, com a sobrevivência da família. Como a renda dessas famílias, geralmente, permanece em torno de 01 a 02 salários mínimos não há condições sócio-econômicas para propiciar aos filhos – é comum, na região pesquisada, as famílias terem cerca de 03 a 05 filhos – uma educação de qualidade e as escolas



públicas da rede municipal e estadual de ensino do Sudoeste de Tocantins e Nordeste de Goiás também não estão conseguindo oferecer uma educação de qualidade. As crianças, portanto, não têm acesso a canais fechados de televisão, ao computador e, sobretudo, ao livro, à cultura letrada no ambiente familiar. Paralelamente à condição sócio-econômica, constatamos que, na maioria dessas famílias, os pais são analfabetos e/ou possuem apenas o Ensino Fundamental – geralmente incompleto. Assim, o acesso à palavra escrita, a uma cultura letrada, restringe-se ao ambiente escolar, pois esses alunos não têm condições financeiras para adquirirem livros, pois têm que fazer uma cruel opção: o supermercado ou a livraria. Ademais, é válido ressaltar que não há, na região do Nordeste Goiano e Sudoeste de Tocantins, nenhuma livraria. Eis um fator crucial que também contribui para a escassez de uma prática social da leitura e para o hábito do consumo de livros.

Diante dessas considerações, cabe, portanto, à escola e à família um papel fundamental na orientação e na formação de sujeitos leitores, pois “as crianças não aprendem [somente] através da instrução, elas aprendem [também] através do exemplo, e aprendem atribuindo significado a situações essencialmente significativas”, conforme afirma o educador canadense Frank Smith (apud SILVA, 1997, p. 87 – 88). Portanto, a prática social da leitura literária deve ser algo significativo e, sobretudo, prazeroso para a criança. Como vimos, essas crianças não têm um exemplo dessa prática em suas casas, restando somente à escola o papel de conduzi-las pelas veredas da leitura literária. Entretanto, freqüentemente, a escola e os professores falham nessa missão.

A própria psicologia social concorda com esse posicionamento, haja vista que grande parte da aprendizagem humana ocorre através da observação do comportamento de outras pessoas. Esse processo ocorre, principalmente, com as crianças, que tendem a utilizar o comportamento dos adultos como modelo a ser seguido. Pode-se dizer, pois, que o processo de formação do leitor está vinculado às características físicas (dimensões materiais) e sociais (interações humanas) dos contextos familiares, marcados pela presença de livros, de leitores e de situações cotidianas de leitura. Esses são alguns dos elementos que configuram um quadro de estimulação sócio-cultural no ambiente familiar, que, infelizmente, não está presente na vida cotidiana dos alunos de nossa pesquisa e, poderíamos dizer, da maioria dos estudantes de escolas da rede pública municipal e estadual de ensino no Brasil.

Para Silva (1997), na sociedade brasileira sempre houve uma carência de estimulação sócio-cultural para a leitura literária e os fatos do momento presente transformam as



circunstâncias desta área não só em precipício, mas em um imenso abismo. Historicamente, constata-se que a grande massa da população brasileira sempre esteve marginalizada do processo de fruição da cultura letrada, que constitui privilégio apenas das elites dominantes. Infelizmente, há, em nossa sociedade, em pleno século XXI, uma camada da sociedade que ainda se encontra marginalizada em relação à prática social da leitura literária, o que nos leva a afirmar que há uma necessidade latente da consolidação de políticas públicas para o incentivo do hábito da leitura e, conseqüentemente, para a formação de sujeitos leitores.

Compulsoriamente, os alunos são levados, pela própria escola, a negar seu próprio discurso: o discurso de sua classe. Os alunos são desapropriados do discurso de sua própria classe pela legitimação do discurso da classe dominante, que impõe a sua retórica de classe como critério de qualidade da comunicação escrita, conforme afirma Magda Becker Soares (1988). Assim, o acesso ao livro, que, até então, deveria servir como uma das diversas ferramentas para a ação e a transformação social, mitifica-se e o acesso ao discurso torna-se objeto cultural e, sobretudo, de poder das classes dominantes sobre as dominadas. Em relação a esse regime de privilégios Silva afirma que:

[...] não é interessante que o hábito da leitura seja democraticamente incentivado e implantado à medida que pode levar ao questionamento do regime de privilégios, próprio das sociedades de classes. Essa disfunção na área da leitura em verdade cumpre a função [...] de bloquear a emancipação do povo, fechando-lhe as portas aos veículos escritos [...]. Existiria, por acaso, uma possibilidade concreta de opção entre o comer para sobreviver e o ler para atualizar-se? Entre o supermercado e a livraria? As pessoas permanecem na condição de “jecas tatus” da leitura, não porque livremente optaram por essa condição, mas porque os condicionamentos históricos e sociais não permitiram que elas saíssem dessa condição (1997, p. 97 – grifos nosso).

Como vimos na passagem supracitada, as condições sociais de acesso à leitura, em nossa sociedade, são, historicamente, diferenciadas, de modo a discriminar a classe popular em detrimento da classe alta, burguesa, que detém o poder econômico-político e o poder do discurso. A classe popular, ao passar por um processo de condicionamento histórico e social, permanece, de modo geral, alienada e favorável aos mecanismos de dominação impostos pela sociedade capitalista, como ocorre na região do Nordeste Goiano e Sudoeste de Tocantins. Esse condicionamento não permitiu à classe popular a sua emancipação social e nem o rompimento com as barreiras sociais, haja vista que o rompimento de tais barreiras levaria ao questionamento das estruturas da sociedade como um todo, o que poderia abalar os seus alicerces.



3.2 Análise dos dados

A realização da pesquisa de Campo com os estudantes da 2ª fase do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais² de Arraias – Tocantins, sobre a prática da leitura na sala de aula, evidencia a afirmação generalizada pela sociedade atualmente: ler é importante. Uma vez reconhecida a importância da leitura literária, surge a necessidade de se saber o que significa “ler” para as pessoas. Questionados na pesquisa sobre a prática da leitura, os estudantes deram as mais diversas e contrastantes respostas.

Os gráficos abaixo mostrarão melhor a visão dos resultados obtidos a partir dos questionários. O Gráfico 1 refere-se ao gosto pela leitura. Nessa questão, perguntamos aos alunos se eles gostavam de ler e o que costumavam ler no seu dia-a-dia. Considerando que eles foram sinceros ao responder o questionário, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 1: O que você costuma ler no seu dia-a-dia?



Fonte: Pesquisa *Leitura e Literatura: perspectivas de ensino* – dados de 2006

Com base nos dados coletados, percebemos que os alunos têm o hábito de ler. Eles lêem, principalmente, quadrinhos e revistas – que, juntos, somam 78% – talvez pela acessibilidade, considerando a condição financeira da família. Ademais, esse tipo de material, além de ser consideravelmente acessível até mesmo para as classes proletárias, permite aos alunos fazer um

² Por questões éticas, optamos por omitir os nomes das escolas.



intercâmbio entre eles, o que lhes propicia acessar um maior número de volumes. Infelizmente, apenas 18% lêem livros literários e quando o fazem é porque, geralmente, foram obrigados pelos professores.

Em relação à prática social da leitura, perguntamos aos estudantes por que lêem e obtivemos os seguintes resultados:

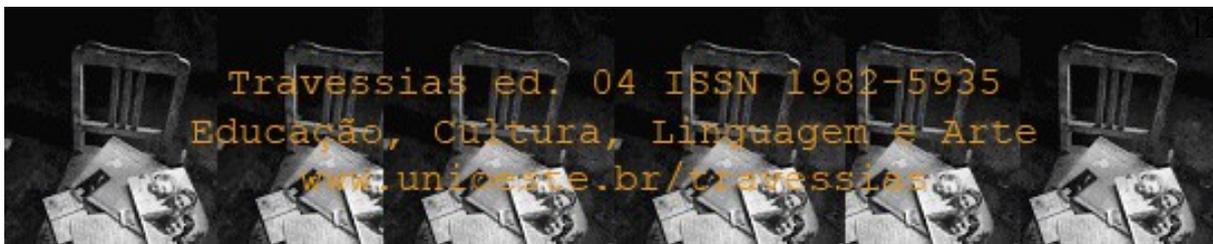
Gráfico 2: Por que você lê?



Fonte: Pesquisa *Leitura e Literatura: perspectivas de ensino* – dados de 2006

Considerando que os alunos foram verdadeiros em suas respostas, teríamos um bom resultado. Os dados demonstram que, mesmo por obrigação ou para serem avaliados, todos os alunos do Ensino Fundamental praticam a leitura dentro ou fora da escola. Nenhum dos entrevistados optou pela resposta (não leio) e, em sua maioria, cerca de 68 % dos alunos dizem ler mais de quatro livros por bimestre, o que é, na verdade, pouco provável, tendo em vista os baixos números dos indicadores educacionais referentes à região do Nordeste Goiano e Sudoeste de Tocantins.

De acordo com os dados do Índice de desenvolvimento da educação básica, o Ideb (2005), dos indicadores educacionais referentes à Língua Portuguesa, apenas 10% dos alunos da região Sudoeste de Tocantins apresentaram nível avançado, o que é um fator alarmante e, sobretudo, preocupante. As habilidades do aluno em Língua Portuguesa foram examinadas a partir de seis temas: procedimentos de leitura; implicações de gênero e/ou enunciador na



compreensão dos textos; relação entre textos; coesão e coerência no processamento do texto; relação entre recursos expressivos e efeitos de sentidos; variação lingüística. Segundo os dados do Ideb (2005), há cinco estágios para a avaliação: muito crítico; crítico; intermediário; adequado e avançado. Infelizmente, os índices dos estágios muito crítico e crítico ultrapassam os 40%, o que revela que os estudantes que estavam cursando ou cursaram o Ensino Fundamental na Região Sudoeste de Tocantins e Nordeste de Goiás demonstravam habilidades de leitura compatível ao nível de alunos da 3ª e 4ª série da 1ª fase do Ensino Fundamental. Esses índices podem ser corroborados com os dados coletados pelo Saeb (2005). De acordo com os indicadores educacionais do Saeb (2005), referentes ao Ensino Fundamental em Goiás e Tocantins, houve um decréscimo significativo de 1995 para 2005. Em 1995, os indicadores educacionais – que variam em uma escala de zero (0,0) a dez (10,0) – de Goiás era 8,2 e o de Tocantins era 6,2. Infelizmente, esses indicadores passaram por sucessivas quedas até chegar ao índice alarmante, em 2005, de 2,0 em Goiás e de 3,1 em Tocantins, isto é, nossos alunos saem da escola praticamente sem saberem ler e escrever.

Segundo os dados de nossa pesquisa, os alunos encontram, freqüentemente, algumas dificuldades para a realização da leitura: 30% dos alunos confirmaram que o barulho e a falta de interesse por parte do próprio aluno são os grandes “vilões” que desfavorecem a prática da leitura no ambiente escolar. Os outros 70% acreditam que a falta de incentivo dos pais, da escola e, principalmente, dos professores, a falta de compreensão do que se lê e a escassez dos livros literários, não favorece a prática da leitura literária. Os problemas encontrados pelos alunos na prática da leitura referem-se, sobretudo, a uma ausência de estratégias de ensino-aprendizagem condizentes com a idade dos alunos. Sabemos que a criança passa por um processo de desenvolvimento físico e cognitivo. Portanto, para cada etapa desse desenvolvimento cognitivo seria necessário que o professor indicasse livros adequados à sua faixa etária e ao seu nível cognitivo. A ausência desse processo ao longo de alguns anos traz graves problemas para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, pois algumas etapas foram “puladas”. Em decorrência disso, temos alunos na 2ª fase do Ensino Fundamental que apresentam, segundo os dados do Ideb (2005), nível de leitura condizente com os alunos da 1ª fase, ou seja, os índices de proficiência em leitura são extremamente baixos.

Essa ausência de uma prática social da leitura irá refletir-se no decorrer da vida escolar do aluno. Se ele não começa a ler desde os primeiros anos escolares, a adquirir vocabulário e a abstrair, o aluno não terá condições, no futuro, de fazer a leitura de um livro mais denso, em uma

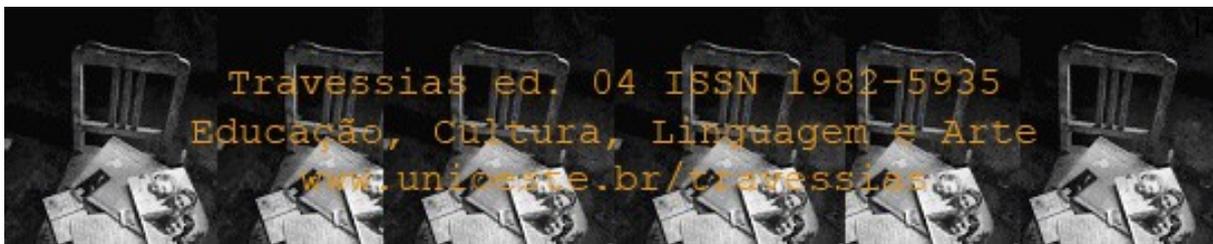


linguagem mais elaborada. Essa deficiência reflete-se, até mesmo, no ensino superior. Como professor de Teoria Literária e Literatura Brasileira, no Curso de Letras, senti, em vários momentos, que os alunos não conseguem ler os textos, não conseguem abstrair e nem entender o que os autores estão dizendo. Os alunos não conseguem nem mesmo sintetizar as idéias de um autor e, sobretudo, escrever um texto crítico a partir dessas idéias. O que vemos são alunos que chegam à universidade totalmente despreparados, com um histórico de leitura literária e prática de produção de texto muito inferior ao que se espera de um aluno no curso superior.

Como dissemos anteriormente, os professores da área de Língua portuguesa e Literatura das escolas estaduais de Arraias – TO, também responderam ao questionário e foram entrevistados e observados. Nossas perguntas foram direcionadas ao desenvolvimento de atividades relacionadas à prática social da leitura literária na 2ª fase do Ensino Fundamental. Os professores foram unânimes ao afirmar que praticam e incentivam, em sala de aula, os seus alunos a lerem. Esses professores acreditam que, para incentivar o hábito da leitura literária entre seus alunos, é necessário incentivá-la sem qualquer cobrança. Trata-se, pois, da leitura de textos diversos e, sobretudo, sem nenhuma atividade avaliativa. A nosso ver, tais estratégias de ensino-aprendizagem são equivocadas, pois é necessário, sobretudo, desenvolver estratégias que são inerentes ao processo de leitura, tais como: concentração; raciocínio lógico; memorização; abstração; relação entre idéias diferentes; condensação de idéias, entre outras estratégias.

Os procedimentos ou estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas por 60% dos professores, são: conto e reconto de histórias, produção coletiva de histórias e poemas, varais literários, painéis de textos e hora da leitura com vários tipos de textos, incluindo aí os literários e os não-literários. Já os outros 40% dos professores procuram incentivar o interesse do aluno deixando livros à sua escolha e reservando um tempo para a leitura durante as aulas. Além dessas práticas consideradas, por nós, como equivocadas, nas observações feitas em sala de aula verificamos que, de modo geral, os professores encontram várias dificuldades para incentivar a prática social da leitura, e, diante de tais dificuldades, eles se mantêm “presos”, na maior parte do tempo, apenas aos livros didáticos.

Em relação à avaliação dos alunos em relação ao desenvolvimento da leitura, ela é feita de acordo com o significado que o texto tem para o leitor (diversão, produção, reflexão), por 25% dos educadores. Outros 25% avaliam de acordo com o grau de desenvolvimento do aluno e 50% dos professores, a maioria, tiveram dificuldade em responder a essa pergunta. Podemos afirmar que os professores, de modo geral, não sabem como avaliar o desenvolvimento da leitura e, por



consequente, contribuir para a formação do sujeito leitor. Para possibilitar alguma avaliação após a leitura de um texto, 50% afirmou utilizar rodas de leitura com reconto, painel com produções, debate temático e de características literárias, confecção e exposição de cartazes relacionados com personalidades ou temas apresentados nos textos. Já os outros 50% deixam espaço livre para comentários ou fazem questionamentos orais, com vistas a fazer com que todos participem da discussão. Portanto, não há, a nosso ver, a utilização sistemática de estratégias de ensino-aprendizagem que viabilizem a prática social da leitura literária no ambiente escolar.

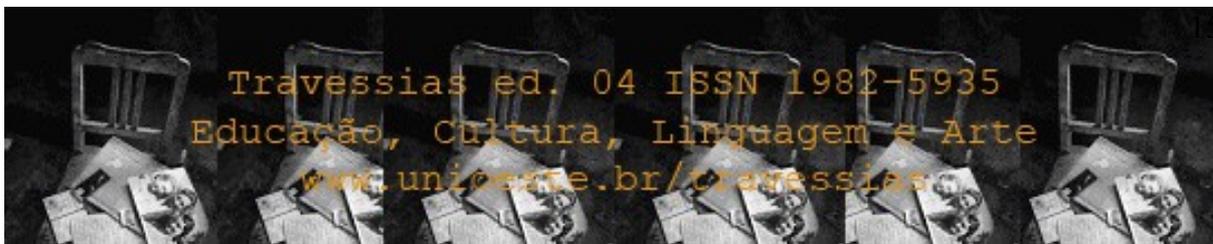
Embora 100% das escolas pesquisadas ofereçam ambiente e recursos propícios à leitura, 25% delas não permitem que seus alunos façam uso devido de suas bibliotecas, pois há várias restrições e, de modo geral, nestas escolas os professores alegam enfrentar dificuldades para promover a leitura entre seus alunos, uma vez que os mesmos não têm acesso ao livro. Pergunta-se: como desenvolver a prática social da leitura literária em um ambiente que não lhe é propício? O Gráfico 3 demonstra algumas das dificuldades apontadas pelos professores para promoverem essa prática.

Gráfico 3:– Quais as dificuldades que você enfrenta para ler e para promover a leitura entre seus alunos?

Fonte: Pesquisa *Leitura e Literatura: perspectivas de ensino* – dados de 2006



Para os professores, a falta de interesse por parte do aluno é devido à falta de acompanhamento nas séries iniciais, à ausência de incentivo e suporte familiar ou, até mesmo,



pela falta de reconhecimento quanto ao valor da prática social da leitura em suas vidas. Isso comprova, mais uma vez, a necessidade de fazer com que os alunos percebam e convivam com os benefícios que a leitura pode propiciar. Para tanto, é fundamental o incentivo da família e da escola em relação à prática da leitura literária.

De acordo com os dados da pesquisa, todos os professores concordam que a prática da leitura é essencial na escola, porém a grande maioria não demonstra grande entusiasmo em buscar soluções para os problemas que envolvem essa prática. Faz-se necessário, principalmente nas escolas, uma conscientização por parte dos professores da importância basilar da prática social da leitura literária. Para isso, é válido repensar as práticas de ensino-aprendizagem utilizadas em sala de aula e as condições físicas e sociais oferecidas pela escola ao aluno.

4. As estratégias de leitura

As palavras são constituídas por um significado estável e recuperável pelos falantes de uma determinada língua, em um determinado momento histórico, e também por um conjunto de sentidos decorrentes das experiências pessoais de cada um ao longo da vida, ou seja, pelo horizonte de expectativas do leitor. De acordo com Kleiman, os sentidos de um texto, ao mesmo tempo em que são resultados de um processo pessoal e intransferível, dialogam, inevitavelmente, com o outro: o autor. Assim, ao mesmo tempo em que a leitura é pessoal, também é dialógica:

[...] a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento (KLEIMAN, 2001, p. 49 – grifos nosso).

Nessa perspectiva, um leitor competente é aquele que usa a linguagem escrita e a leitura efetivamente, em diferentes circunstâncias de comunicação. É aquele que se apropriou das estratégias e dos procedimentos de leitura característicos das diferentes práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de reconstrução dos sentidos dos textos. Esses procedimentos e estratégias de leitura são: a) individuais e evidenciados como processos cognitivos de alta complexidade e b) sociais, porque originados das práticas sociais nas quais se realizam, conforme afirma Kleiman na passagem a seguir:



Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de *operações regulares para abordar o texto*. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (2001, p. 49 – grifos nosso).

Ainda segundo essa autora, as estratégias do leitor são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas da leitura são as operações inconscientes do leitor, ou seja, as que ainda não chegaram ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. Por exemplo, o fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas e que não poderá descrever. O conhecimento utilizado para realizar essa operação é um conhecimento implícito, não verbalizado. Portanto, esse conhecimento, do qual não temos reflexão e nem controle consciente, é realizado estrategicamente e não através de regras.

Já as estratégias metacognitivas são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. Ressaltamos que o aluno só poderá atingir essas estratégias de leitura se passar por todas as etapas necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo. Kleiman (2001) ainda afirma que alguns autores dizem que as estratégias metacognitivas da leitura se referem à auto-avaliação constantemente, à própria compreensão e à determinação de um objetivo para a prática da leitura. Desse modo, o leitor que tem controle consciente sobre essas duas operações saberá dizer, no ato da leitura, quando não estiver entendendo os significados do texto. Quando o leitor não entender o texto, poderá utilizar estratégias diversificadas e flexíveis para conseguir mais eficiência na leitura, pois

se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema (KLEIMAN, 2001, p. 50).

A referida autora ainda afirma que, para a realização desses diversos comportamentos, é necessário, primeiramente, que o leitor esteja ciente de sua falha na compreensão do texto. Outras duas características básicas, que tornam a sua leitura uma atividade consciente, intencional



e reflexiva são: 1) a leitura é feita com algum objetivo em mente, e 2) o leitor compreende o que lê, o que seus olhos percebem é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. Esse objetivo não precisa ser totalmente especificado e nem imposto pelos outros. Deve partir de uma escolha pessoal do leitor, de modo que todo programa de leitura deveria ter um componente livre, em que o aluno fosse à biblioteca da escola e pudesse ler o que quisesse, sem nenhuma espécie de cobrança por parte da escola.

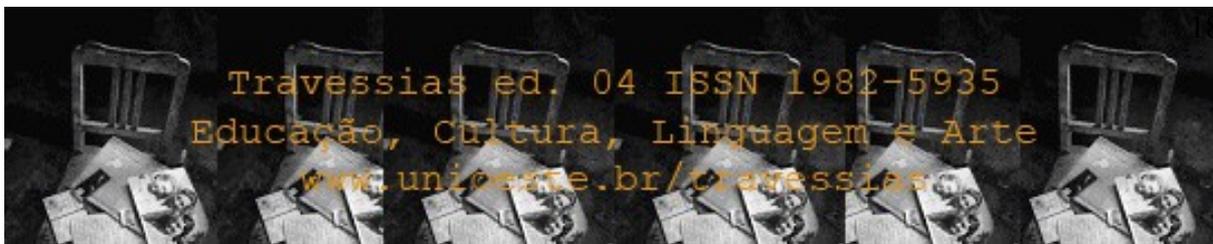
Tal escolha é baseada na antecipação quanto ao conteúdo do livro, apoiada no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social; cultural; pragmático; do gênero da obra e o conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.

As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a leitura não se torne meramente uma atividade escolar, com o simples objetivo de cumprir o programa. A prática da leitura literária deve se tornar um instrumento importante dentro e fora da sala de aula. Para isso, faz-se necessário que o professor permita ao aluno que utilize seu próprio conhecimento de mundo e supra eventuais problemas de leitura, construindo, assim, suportes para o enriquecimento do aluno em relação à leitura e maior conhecimento sobre o assunto lido.

5. Palavras finais

Esperamos que, ao final dessas indagações, nosso estudo possa contribuir, de alguma forma, para despertar naqueles que trabalham (in)diretamente com a leitura literária em sala de aula sobre a conscientização social de sua prática. Vimos que o acesso ao texto escrito, à palavra impressa, foi, por muitos séculos, privilégio de uma classe abastada, a classe burguesa. Nesse sentido, o acesso ao discurso representa uma das formas de poder e de dominação daqueles que não o detém e não o dominam. É através do discurso do outro, da imposição da força política, social e econômica da classe dominante que o homem pobre, trabalhador, vê-se sujeitado e, por vezes, humilhado.

Se o acesso à escrita, ao conhecimento, representa uma forma de poder, então, como educadores conscientes de nosso papel na sociedade, devemos propiciar condições para que haja



a socialização e a democratização do conhecimento, do saber, para que as classes menos abastadas possam ter acesso a uma verdadeira cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1977.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CARVALHO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, [19--].

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, [19--].

ESCARPITT, R.; BAKER, R. **A fome de ler**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2001.

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

LEITURA: teoria e prática, n.º. 2, ano 2. Porto Alegre: ALB/Mercado Aberto, outubro de 1983.

_____. n.º. 8, ano 5. Porto Alegre: ALB/Mercado Aberto, outubro de 1986.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, [19--].

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.



_____. **Leitura em curso**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

SITES CONSULTADOS

<http://ideb.inep.gov.br/site/> - Acesso em 16/05/2007 às 18:30h

www.inep.gov.br - Acesso em 16/05/2007 às 18:40h

www.enem.inep.gov.br - Acesso em 16/05/2007 às 18:45h

www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp - Acesso em 16/05/2007 às 18:55h