

O leitor na escola: confluência da formação do professor e das representações sociais

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira¹

Já é lugar comum dizer que crianças e adultos não lêem, não gostam de ler. Leitores todos somos, em maior ou menor grau: lemos gestos, figuras, imagens, out-dours, quadros, símbolos de times, sinais gráficos que, entretanto, não podem ser confundidos com a leitura escrita, a impressa, isto é, a leitura de sinais gráficos que expressam a representação da fala. O que tem-se evidenciado no discurso de professores, na mídia e no discurso de órgãos oficiais é, entretanto, uma referência não a qualquer tipo de leitura, mas sim, à leitura escrita, sobretudo, à de leitura de livros.

LAJOLO (1993) faz um diagnóstico pessimista ao afirmar que "os alunos não lêem, nem nós [os professores]; os alunos escrevem mal, e nós também. Mas, ao contrário de nós, os/as alunos/as não estão investidos de nada." (p. 16)

Essa afirmação associada ao dito anterior remete a questionar de que estão investidos os professores que tratam da língua, da leitura, especialmente, da literatura? Será que o aluno não está investido de nada mesmo?

A escola muito mais do que o espaço em que se aprende a ler e a escrever sob determinadas normas, deve ser também o *locus* privilegiado para provocar e estimular o incentivo à leitura, para além da decifração e do escrever "bem", como por exemplo, ler para compreender a historicidade dos feitos humanos. As obras de ficção também possuem essa condição.

Machado (1999), diz que "as crianças brincam com bonecas, cavalinho de madeira ou pipa a fim de se familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. Da mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real." (p. 93)

¹ Graduada em Letras e Mestre em Educação pela UFPR, docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - e pesquisadora do grupo de pesquisa Aprendizagem e Ação Docente.

Se as afirmações anteriores procedem, importa verificar como este locus está sendo constituído enquanto espaço de formação de leitores da palavra escrita, sobretudo das obras infantis, pois acrescentando-se ao que diz Machado, compreende-se ser a literatura infantil uma possibilidade de chamar a atenção do público infantil, de uma maneira lúdica, ilimitada e criativa para a compreensão do mundo e do seu estar nele.

Dessa forma, este trabalho, parte da pesquisa realizada no Mestrado, visa compreender como as representações sociais de leitura na sociedade são expressas pela comunidade escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente pelos professores, na sua prática cotidiana, e pelos alunos, e sua interferência na formação destes. Os sujeitos da pesquisa eram alunos e professores da quarta série do referido nível de ensino, em escola municipal.

Antes de se adentrar à discussão, faz-se necessário esclarecer que não se fará distinção neste trabalho aos termos leitura literária e leitura de literatura, ainda que pesem diferenças conceituais entre ambos. A não distinção tem como único objetivo não tornar o texto cansativo com repetições excessivas de uma só forma.

As representações sociais, compreendidas no enfoque deste trabalho, são formas de disseminação de uma certa visão ou concepção de mundo que se trocam nas experiências dos seres humanos ao longo de sua existência, seja para o enaltecimento ou subjugamento de uma cultura.

Na conceituação de Denise JODELET, citada por SÁ (2002), a autora entende as representações sociais como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social."

Escandindo a definição, a autora primeiramente considera que:

Um representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Com relação ao objeto, que pode ser de natureza social, material ou ideal, a representação se encontra em uma relação de simbolização (está no lugar) e de interpretação (confere-lhe significados). A representação é, por outro lado, uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico, (se se focalizam os processos cognitivos) ou psicodinâmico (se a ênfase é sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais etc), **mas também social ou coletivo, na medida em que sempre há de integrar na análise daqueles**

processos o pertencimento e a participação sociais e culturais. (JODELET, apud SÂ, 2002, p. 33 - grifos da pesquisadora)

Ao finalizar, dando conta das funções e da eficácia sociais das representações, JODELET esclarece que a qualificação desse saber como "prático", diz respeito à experiência a partir do qual ele é produzido, aos quadros e condições em que ocorre essa produção, e, sobretudo, ao fato de que a representação é utilizada para se agir sobre o mundo e sobre os outros. (2002, p.33)

Nesse sentido, ao trazer para o contexto escolar essas noções e conceituações, no plano das representações de natureza social e material, procurou-se melhor compreender e explicitar as práticas escolares de leitura literária à luz das representações sociais, não desconsiderando, no conjunto dos fatores sociais, os fatores culturais, históricos, econômicos e lingüísticos, que alargam o caminho para essa compreensão.

GILLY (2001), autor que pesquisa as representações sociais no campo educacional, explica assim os sistemas representacionais no contexto escolar:

As representações sociais (...) são o produto de compromissos contraditórios sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de imposições relacionadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar. O peso destas últimas parece ainda mais forte, tendo em vista que os indivíduos são diretamente afetados pelas - ou implicados nas - práticas cotidianas (...) frente a uma instituição que está longe de realizar, na prática, as mudanças esperadas, os indivíduos apóiam-se, para orientar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiam mais freqüentemente elementos e esquemas caracterizados por forte inércia. (GILLY, 2001, p. 337)

Com o que se acabou de dizer, parte-se do pressuposto de que não é possível, para compreender as representações sobre leitura ocorridas na sala de aula, dissociar a idéia do ensino da leitura literária, ou qualquer outro tipo de leitura, da história de leitura do educador e da sua formação profissional. Todo sujeito, no caso professor e aluno, traz consigo um universo cultural angariado ao longo de sua existência. Suas heranças culturais são marcadas pelas interações sociais do meio em que vive, sendo a linguagem o seu veículo.

No desenvolvimento da leitura literária infantil na escola, essas interações são elementos fundantes de uma história de leitura do aluno durante

o período escolar, cujos resultados ou experiências podem marcar a vida desse sujeito-leitor na escola e se refletir por toda sua vida. Torna-se mais relevante o que se diz quando há em nossa sociedade aqueles que só contam com a escola para ter o contato com a leitura literária, com os livros infantis, com as oportunidades de conhecer, imaginar, criar, discutir e expor o pensamento criativo a partir dessas leituras. E nisso, o papel do professor reveste-se da maior importância: ele é o outro-mediador. É de se esperar portanto, que ele seja o outro-leitor com maior experiência de vida e de leitura, além de já ter passado por um período de formação daquilo que ensina.

A importância, então, da interação professor-aluno, das impressões e trocas de experiência em relação à leitura e à formação do leitor inserem-se naquilo que diz VYGOTSKI (1988), quando afirma que "todas as funções psicolíntelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja como funções intrapsíquicas." (p. 114) Dessa forma, o autor defende que o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, processo em que há uma interdependência dinâmica e complexa e criando o desenvolvimento potencial. Sem dúvida, são as relações do indivíduo com seu meio, ao interagir através da linguagem, que os constituem como sujeitos.

O ambiente escolar é o ambiente privilegiado, onde as interações acontecem e os resultados destas se processam mais formalmente: o lugar com o outro-professor é que vai auxiliar no desenvolvimento da "Zona de Desenvolvimento Proximal", evidenciando que o que uma criança faz hoje com a ajuda de um adulto, poderá fazê-lo amanhã sozinha.

Fruto dessa interação, professor e aluno, no reduto da sala de aula, em relação à leitura de obras infantis, tem o momento importante de fazer fluir a memória de leitura de cada um, dialogar, criar, e, sem dúvida, o professor poder influenciar na formação do aluno-leitor, pois crê-se, conforme Ana Maria MACHADO (1999), que o maior incentivo que pode fazer um adulto para que a criança se interesse pela leitura desde cedo, e, conseqüentemente, torne-se

um leitor ativo e crítico, é a criança perceber um adulto lendo, um professor que ao conversar com seu aluno, mostre-lhe a avidez e a importância que tem a leitura para si. Isso, segundo Machado, contagia e chama o outro a participar da experiência da leitura, do seu mundo fantástico, que auxilia a ler o mundo e a própria vida.

O que diz a professora de leitura, um dos sujeitos da pesquisa referida inicialmente, talvez sem muita clareza do alcance de suas atitudes como leitora, mas revelando, de certa forma, a importância do professor e de suas leituras, expressa em entrevista quando lhe foi perguntado se conseguiria apontar alguma obra/autor que os alunos tivessem demonstrado que gostavam mais de ler, vem confirmar o pensamento de Machado:

R.: Eles gostam muito de ler, **talvez por causa da minha influência**, era dos "Irmãos Grimm" [sic], as histórias dos "Irmãos Grimm".

P.: Ah, sim ...

R.: Porque eu adoro as leituras dos "Irmãos Grimm", né. **Então eles viam que eu pegava pra ler, então eles iam procurar pegar aquele mesmo livrinho que a... que a professora pegou.**

P.: Ah, eles viam com você aquele livro... (interrompe)

R.: Durante a leitura, né. Eles leiam, eu também leio. Então eles perceberam, muitos alunos perceberam que eu pegava muito dessa coleção "Irmãos Grimm", então eles começaram ler também, aí eles ficavam assim, todo mundo queria levar aquele, sabe.

Partindo das considerações expostas, relacionar-se-á algumas práticas de leitura literária constatadas através de observações em sala de aula e respostas dadas em entrevistas pelos professores² e pelos alunos, que evidenciam como muitas das representações sociais destacadas durante as aulas denunciam aspectos da formação profissional dos professores e das representações sobre leitura que circulam no tecido social mais amplo e que se reproduzem no discurso e nas práticas desses professores, que, os alunos por sua vez, também reproduzem.

Um dos aspectos diz respeito ao fato de se ter uma professora que trabalha somente com títulos literários infantis levados à sala de aula para

² Na turma investigada havia uma professora regente que trabalhava, além de outras disciplinas, com a de Língua Portuguesa, e outra professora que trabalhava tão somente com a leitura de obras infantis. A referência no texto quando se tratar da primeira se dará como "professora regente" e à segunda como "professora de leitura" ou professora "R". a entrevistadora será tratada por I.

proporcionar momentos desse tipo de leitura aos alunos. Até aí, nada de novo, uma vez que se percebe que esta já é uma prática comum à maioria das escolas municipais que não contam com um espaço físico para abrigar uma biblioteca que os alunos possam frequentar. O que de novo há é em relação às condições em que a escola onde se realizou a pesquisa, em especial, numa tentativa de resolver o problema mencionado, coloca uma profissional que, por apresentar problemas de saúde e por indicação médica, não pode ter uma sala de aula convencional, e é reescalada para a função de auxiliar de biblioteca e passa a ser a "professora de leitura". Assim, a literatura infantil, passa a ser adotada como uma "disciplina não documentada" nas séries iniciais, isto é, apesar de não constar no currículo escolar como as demais disciplinas, na prática, evidencia-se como tal: uma professora, em dias e horários pré-estabelecidos para tratar um conteúdo, a leitura de literatura infantil.

A literatura infantil, entendida como uma disciplina (ainda que o corpo pedagógico não tenha consciência disso), assume a posição e prerrogativas das demais disciplinas: há um conteúdo a ser ensinado e aprendido, exercícios de fixação e avaliação, forjados como apêndice da Língua Portuguesa, em detrimento da amplitude das demais possibilidades (e anteriores a essas descritas) que a literatura pode proporcionar, interferindo na formação do leitor.

A tendência da escola em disciplinarizar tudo o que nela chega, ou que dela necessita enquanto um dos poucos meios de buscar atingir grande parte da população (outro exemplo são as questões como ética, meio ambiente, sexualidade, entre outros temas transversais) acaba por retirar da leitura da literatura infantil, os elementos que fazem dela uma arte, a arte de lidar com palavras, que possibilita explorar o estético e as muitas formas e estilos de se contar a vida dos homens.

Para ilustrar o que se acaba de afirmar é o fato da leitura da literatura ser concebida, de modo geral, nas escolas e nas práticas de professores como uma leitura condicionada ao *ler para*, isto é, os alunos sempre precisam ler para fazer algo: desenhar, contar, recontar, escrever uma redação, responder questões, fazer trabalhos. Não se está querendo dizer com isso que exista algo no mundo que se aprenda para nada. Não, o que se afirma é que as

atividades com a leitura literária, não poderiam ser reduzidas a atividades pontuais e de caráter meramente escolar. Assim procedendo, professores enfatizam tão somente o aspecto utilitário e não o útil da literatura infantil.

Entretanto, o que mais comumente se ouve na mídia e no argumento dos professores é que ler é "viajar". "Viajar" por mundos fantásticos, imaginários, ou seja, uma representação social de leitura disseminada pela mídia e reproduzida no discurso de professores, que, na verdade, acabam não dando o passaporte para essa viagem.

O relato da observação de uma aula de leitura, por exemplo, comprova o discurso da viagem e demonstra a condição para sua realização, segundo a professora de leitura:

A professora [de leitura] chama a atenção dos alunos para que, ao estarem no saguão da escola, durante a aula de leitura, eles não se dispersem com os barulhos que ouvirem, ou com o passar das pessoas por aquele local. Diz também que não é para fazer de conta, fingir que estão lendo, "é para ler de verdade". Insiste dizendo: **"na leitura silenciosa, eu só posso mexer o meu olho. E eu vou viajar com a leitura. Senão, eu não entendo nada"**.

Se a professora assim expõe o que concebe como ler e a posição estática, inerte da viagem, para os alunos isso não passa despercebido. Os alunos fiéis àquilo que a professora diz, por sua vez, repetem a metáfora da viagem em sua fala:

I: Por que é importante ler livro de literatura?

Rick: Porque a gente não precisa viajar.

I: Ah...

Rick: Pra ir.

I: Sério? Por que nós não precisamos viajar?

Rick: Porque a gente imagina.

Porém, essa "viagem" na escola é traduzida de outra forma. Observe-se um fragmento da descrição de uma outra aula de leitura que dá noção de como são preparados os alunos para seguir viagem:

11:05h - R. [professora de leitura] inicia assim sua aula: "guardem o material, cruzem o braço que vamos começar a aula de leitura." Tem um livro às mãos. Começa a leitura citando o nome do livro e mostrando de onde está [na frente da sala], a capa do livro para todos os alunos: "Sabe onde a bola foi parar?" Antes que alguém se pronuncie, diz: "se alguém já leu, não se manifeste." Alguém entende como uma

pergunta e responde que sim. Ela pede para ficar quieto. Diz quem escreveu a história. Começa a dizer o objetivo da leitura: "quem sabe [souber] vai arrumar outro final." Não quer que façam comentários durante a aula. Lê uma frase breve e mostra a gravura. Percebo que há três frases breves nas duas páginas que mostra. Em outras duas páginas, há apenas uma frase breve. Lê mais uma breve frase. Em determinado momento ela pergunta quem são os personagens. Fecha o livro. Alguns respondem gato, cachorro, cavalo, mas, na verdade, quer que façam um desenho de onde a bola foi parar, a partir da história que contou. Diz: quero ver quem é esperto. Os desenhos "vão ir" [sic] para exposição no final do dia. Alguns alunos dizem que já fizeram esta atividade. Ela diz que a dela é diferente. Outros retrucam...

Vários pontos chamam a atenção nessa transcrição: a desconsideração da professora em relação a quem já conhece a história e suas impressões; o não-contato dos alunos com o livro, não o manuseiam, não olham as figuras de perto, nem experimentam a "sua leitura"; as perguntas pontuais, incitativas³ da professora somente para de obter dos alunos respostas mecânicas, sem explorar sequer a caracterização, o perfil de cada personagem; o texto reduzido, denunciando que aquela história talvez não seja a mais adequada para alunos da quarta série, daquela faixa etária; a não-exploração da atividade que os alunos já fizeram sobre aquele texto (como a professora pode afirmar que a dela é diferente se não ouviu os alunos?) e há que se dizer ainda que, ao final da aula, alguns alunos, à pergunta da professora sobre "onde a bola foi parar?", apenas responderam, sem comentário algum, sem mostrar para a professora ou para os colegas o desenho que cada um fez.

Como se caracteriza então o clichê "viagem" que não chega sequer a alcançar a motivação dos alunos para a leitura? O que se apresenta é uma leitura controlada, cerceada, sem nenhum outro objetivo que não seja o de fazer um desenho para ir para exposição no saguão da escola.

Pelo que se pôde perceber no dia seguinte, assim como todas as demais séries da escola (desde a pré-escola), de fato, todos os desenhos da quarta série estavam expostos. Relacionados todos a mesma história, com a mesma atividade.

³ Conforme Maria José CORACINI (2002, p. 81), as perguntas incitativas são aquelas em relação às quais a resposta pode ou não se produzir, porém, algumas apenas reforçam o ato de solicitação, instigação, incitam ou forçam) o interlocutor-aluno a responder.

Dessa situação, decorre outra preocupação: se não há problema em se trabalhar um mesmo livro em todas as séries, em relação à atividade desenvolvida, é inaceitável que seja a mesma para todas as séries, pois é incompatível com as necessidades de leitura de um aluno de pré-escola e de quarta série. É um equívoco pedagógico ou negligência da parte do professor, uma vez que já existe vasta literatura que indica os tipos de leitura para as diversas faixas etárias, correspondendo, quem sabe, às expectativas de cada série, auxiliando-o nas leituras que pode trabalhar. Ao professor cumpre a tarefa de examinar e avaliar se as obras são realmente condizentes com as expectativas de seus alunos, mas, sobretudo, considerar se as obras se prestam aos objetivos que pretende alcançar com a leitura de determinado livro para promover a formação do aluno-sujeito e leitor.

Na execução dessa tarefa é fundamental que o professor tenha claro um concepção de leitor e de leitura que estará implícita ou explicitamente compartilhando com os alunos, através dos livros que escolhe e recomenda para ler.

Outros questionamentos são suscitados quando a professora responde durante entrevista, a forma como seleciona os livros para as diversas séries:

R: Isso eu seleciono conforme a idade da criança, pra pré é um tipo de livro, pra primeira é outro, a segunda é outro, tanto é que você vê aqui nessa prateleira, ó, tudo separadinho, de primeira a quarta série, e o do pré fica ali nesse cantinho ali, eles... mas eu conto historinha pro pré, pra chamar mais a atenção deles, né, porque levar livrinho, eles ainda não sabem ler, mas eles sabem, lógico, ler as gravuras, eles sabem e até vêm contar historinha que você fica, olha, boca aberta das historinhas que eles te contam. Mas, eu conto bastante historinha pro pré porque chama mais a atenção deles pra leitura, né? Aí eles ficam curiosos p'ra pegar os livrinhos e folheá-los, ver as gravurinhas. Têm outros que já sabem ler no pré, então eles já até vieram me pedir p'ra fazer carteirinha, p'ra levar livrinho para ler em casa.

Por que então, se a professora já tem selecionados os livros conforme as séries, não elabora suas atividades a partir da seleção? O que a faz não seguir essa seleção? Será que os professores de leitura (nas escolas em que existe essa função) têm noção das implicações dessa prática na formação do leitor na escola, ou, ainda das implicações pedagógicas? E as palavras levadas ao diminutivo para se expressar, que representação de literatura infantil pode ser identificada?

Conforme o já exposto, pode-se concluir que não é sempre que a professora seleciona por idade ou por série o livro infantil que vai trabalhar. Mas se o livro é o mesmo, as atividades e os objetivos também são, o que pode resultar num padrão único de desenvolvimento de leitores na escola e contribuir para o que diz a professora de leitura quanto ao gosto pela leitura, em especial, da terceira e quarta série. Ela está preocupada com essa falta de gosto e busca estratégias e "artimanhas", conforme suas palavras para:

"... p'ra ver se eu desenvolvo mais o gosto pela leitura, principalmente na terceira e quarta série, porque a... o pré, a primeira e a segunda série, eles têm assim um pouquinho mais gosto pela leitura, a terceira e a quarta série que têm assim... desinteresse.

Pergunta-se, não será em decorrência da forma, dos objetivos e das atividades de leitura desenvolvidas na aula de R. que os alunos, sobretudo os de quarta série, não alcançam o gosto pelo ler? Se a pré-escola e as duas primeiras séries do ensino fundamental têm "um pouquinho mais gosto pela leitura", não estará neste ponto assentada a forma de se expressar (diminutivo) da professora: se funciona com o pré, com a primeira e com a segunda séries deverá funcionar com a terceira e a quarta também, ignorando, reafirma-se, a professora os prejuízos dessa homogeneização na formação desses leitores?

CORACINI (2002) entende essa forma de proceder do professor, a utilização de diminutivos, como forma de marcar as desigualdades das relações entre os sujeitos. (p. 79) Além de que a infantilização da fala da professora, referindo-se à leitura literária infantil também é elemento que auxilia a constituição das representações do livro de leitura infantil e, conseqüentemente, a leitura desses livros como produção inocente e ingênua, perfeitamente aceitável e não discutível.

Ana Maria MACHADO (1999) chama a atenção para a ideologia implícita, subjacente aos livros, pois para a autora "(...) não existe objeto escrito que seja ideologicamente inocente." (p. 37) e, em relação aos livros infantis, a autora assim se refere "(...) os livros para crianças são especialmente suscetíveis de serem fortemente usados como veículo de mensagens ideológicas, porque as crianças não podem se defender, como já dissemos.

Mas, também porque, tradicionalmente, esses livros vivem num mundo promíscuo, onde são facilmente tocados e molestados por coisas que não podem se confundir com literatura." (p. 37)

O reconhecimento das ideologias implícitas nos livros infantis é tarefa que cabe também ao professor desempenhar. Discutir, de uma forma dosada e acessível aos alunos, é demonstração de respeito pelo leitor que se quer formar e compromisso político e pedagógico do professor.

Um professor que trabalha com literatura precisa reconhecer o que é literatura infantil e o que não é literatura infantil. Não se trata porém, de proibir ou liberar um livro para leitura, até porque, conforme já se afirmou, não existem textos inocentes. Trata-se de direcionar o *como* devem ser lidos os livros infantis, buscando as relações e a criticidade de seu conteúdo, tarefa essa também do professor.

Outro aspecto que se quer destacar em relação às representações de leitura veiculadas na escola diz respeito ao binômio ler-escrever, isto é, em relação à frase tão ouvida, "quem lê muito, escreve bem". A escola tem (re)produzido esse discurso que é social e os alunos tem-no entendido como sendo o objetivo primeiro das aulas de leitura literária.

Os alunos afirmaram, quase que totalmente, a importância das aulas de leitura para "aprender mais", "entender mais" as leituras das outras disciplinas e para "ler melhor"., ou seja, ter maior fluência nas leituras das aulas com a professora regente e para passar de ano. Eis algumas respostas dos alunos entrevistados sobre a importância das aulas de leitura e a leitura nela desenvolvida:

Max: É importante p'ra muitas coisas. É importante. É importante p'ra ler texto, quando a professora [regente] manda nós fazer, com a nossa... o nosso pensamento nós faz, você se lembra da leitura que nós fizemos e nós escrevemos um texto.

Cássia: A gente aprende mais, a escrever, a ler.

João: É... p'ra melhorar nossa leitura e...

Daniilo: P'ra que... é assim... p'ra estudar melhor, p'ra fazer as coisas melhores.

Joana: Quando a gente vai ler o livrinho que ela dá, daí a gente... a voz fica melhor, daí quando a gente vai ler um texto que a professora [regente]... tarefa... que tenha

algum texto, qualquer coisa, a gente lê, daí a voz já tá melhor, a leitura já tá... muito mais forte.

Vanessa: Ah, leitura a gente consegue aprender melhor a ler.

Augusto: Para desenvolver a... é... as atividades, nas matérias.

Tamara: P'ra gente assim... ler não é só p'ra... por ler. É p'ra aprender também a escrever, a fazer as atividades, aprender mais...

Fabiano: P'ra passar de ano, na escola.

Logo, as atividades de leitura de literatura são consideradas apenas pelo sentido pragmático que apresentam.

Ao corrigir a alguns exercícios de Ciências propostos pelo livro didático, a professora regente afirma que eles não respondem a certas questões por faltar leitura, porque não lêem para responder. Essa afirmação da professora, se comparada às respostas anteriores dos alunos, relaciona-se à importância da leitura como preponderante para melhorar o desempenho nas outras disciplinas, sobretudo, as ministradas pela professora regente. São esses comentários ou afirmativas de professores que vão construindo as representações sobre leitura literária na escola e que reforçam ainda mais o discurso de que quem lê bem, lerá cada vez melhor e escreverá, por consequência, muito bem.

Para a professora de leitura isso não é diferente. Eis uma fala da professora que revela uma visão de leitura e de sua "aplicabilidade":

Ela [a professora de leitura] diz que é só através da leitura que a gente cresce. "Senão você vai ficar para trás dos outros."

Se não se pode desconsiderar a importância da leitura, não só literária, como a pictórica, de textos informativos, de símbolos, de fotografia ou qualquer outro texto escrito, para o sujeito abarcar novos conhecimentos e formas de ler e reunir elementos para escrever, produzir textos *na* e *para* a escola, não se pode, no entanto, reduzir a importância da leitura literária somente a isso. A exploração pelo professor dos modos como determinada leitura pode ser realizada, buscando as relações que a obra infantil traz em

relação ao contexto social onde se produz, suas denúncias, suas ideologias, a forma de construção do texto literário não pode ser omitido, sob pena de transformar a arte literária em algo apenas utilitário, ou, conforme se abordará mais adiante, como condição para colocação no mundo do trabalho.

Cabe, entretanto, destacar a diferença entre útil e utilitário. Segundo CARVALHO (1998),

"Dulce" e "utile" são expressões latinas que remetem às teorias de Horácio e Aristóteles, até hoje utilizadas pelos teóricos da literatura, constituindo-se em dois princípios fundamentais da arte literária. A literatura seria, então, ao mesmo tempo doce e útil, prazer e conhecimento, diversão e saber, princípios que se complementam e se harmonizam quando se trata de uma obra de arte. O que a crítica literária, hoje, parece não aceitar é que a literatura seja considerada, prioritariamente, pelo princípio da utilidade, o que desequilibraria a sua constituição artística, resultando em perda da gratuidade e de seu caráter desinteressado. Privilegiar o "útil" em detrimento do "doce" significa transformar o útil em utilitário, em um discurso pragmático, mesmo que ele se apresente esteticamente bem elaborado. (CARVALHO, 1998, p.4)

No contexto escolar a leitura literária, de modo geral, não é vista como auxiliar na busca de um posicionamento crítico, de reconhecimento da realidade; doce e útil, prazer e conhecimento, diversão e saber são princípios não considerados no ato de ler na escola; o aluno não tem tido oportunidade de entender a leitura da literatura como a opção de ler e se iludir com a fantasia nela expressa ou através dela "abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar." (ZILBERMAN, 2001, p. 53)

As respostas de alguns alunos quanto à função da leitura literária na escola e sua importância para a vida futura são a expressão do que se acaba de afirmar:

I: Em que essas histórias dos livros de literatura de que você gosta, podem ajudá-lo na vida futura?

Wilson: Em que... quando eu tiver tipo assim... se eu não estudar a... eu não vou ter trabalho e se eu estudar, eu posso ter, daí... por causa disso.

Fabício: Por exemplo, se eu encontro trabalho que eu preciso ler, e se eu não souber ler como que eu vou poder trabalhar?

Vinícius: Sim, porque assim eu posso ter a minha vocação que eu gostaria de ter.

I: E qual você gostaria de ter?

Vinícius: Pintor.

I: Ah, pintor. Por que você quer ser pintor

Vinícius: Para ter... para sustentar a minha família, né?

Vanessa: Acho, eu acho que ajuda p'ra quando eu crescer, daí quando eu quiser arrumar um emprego, né, e tem que ler alguma coisa, daí eu já sei. Porque tem muita gente que não sabe ler ainda.

José Henrique: Vai ajudar a arrumar um emprego bom.

O aproveitamento da leitura literária para esses alunos representa a colocação no mundo do trabalho. Representação social que não percebe na literatura um fim estético, prazeroso, libertador e condição de resgate da história da humanidade contada pelos livros, como explicita Ana Maria MACHADO (1999). Para eles, a leitura tem um papel importante no mundo do trabalho, isto é, eles têm consciência que a escola e o que aprendem nas aulas de leitura de literatura poderão lhes proporcionar uma forma digna de sobreviver, a partir do emprego/trabalho que conseguirão. Esta visão é, como afirma SOARES (1991), uma interpretação unilateral de leitura:

Os valores da leitura sempre apontados são aqueles que lhe atribuem as classes dominantes, radicalmente diferentes dos que lhe atribuem as classes dominadas. 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 pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida. (1991, p. 21)

É muito difícil negar que as classes populares tenham uma necessidade emergencial relativamente à leitura, que é a sua aceitação e a conquista de um espaço no mundo do trabalho. Porém, o que se observa é que a escola, via seus agentes, da forma como se evidenciam as falas no contexto escolar, privilegia uma leitura que, se não é reproduzir a ideologia de classes, é responder adequadamente às cobranças internas e externas impostas pela própria escola, ignorando que esta é organismo instituído *na e pela* sociedade, segundo seus interesses, que oferece oportunidades de emprego cada vez mais escassas, dado justamente a sua forma de organização social e econômica.

Como tem-se revelado até aqui, a atuação do professor que lida com a literatura é de extrema relevância para a formação de leitores no universo escolar. Dessa forma, e como já se afirmou antes, a história de leitura e a

formação do professor não estão à margem da sua atuação profissional e interferem na sua prática. Importa, portanto, recuperar a formação da professora R., como tornou-se a professora de leitura e, como, a partir da função que exerce, aperfeiçoa-se.

A professora, trabalhando há mais de vinte anos com as primeiras séries do ensino fundamental, dedicou quatorze deles somente à quarta série. Ao vir para a escola onde hoje atua, lecionou para a segunda e terceira séries. Porém, acometida por problemas de saúde e por orientação médica, deixou de atuar em sala de aula, sendo reescalada para a função de auxiliar de biblioteca.

Ao assumir essa função, devido ao fato de a escola não ter espaço próprio para a utilização de uma biblioteca, ela passa a levar a todas as salas, em dias e horários estabelecidos, livros de literatura infantil para que os alunos possam escolher, ler e emprestar estes livros, uma rotina comum a toda biblioteca. Porém, o trabalho dela não se restringe a isso. Ela desenvolve atividades em sala de aula: lê um determinado livro para os alunos e, a partir, dessa leitura, desenvolve atividades que variam de desenhos a atividades de interpretação, com exercícios de fixação, o que ela define como "trabalho de leitura". Em determinado dia da semana, a professora leva os alunos para o saguão da escola, a fim de que eles realizem leitura silenciosa, enquanto a professora regente permanece na sala de aula com os alunos que precisam de reforço em alguma disciplina.

A professora também desenvolve outras atividades auxiliares como ensinar passos de quadrilha por ocasião de festas juninas, acompanhar as outras professoras quando desenvolvem atividades fora da escola, como passeios ao lago municipal, zoológico, além de suas aulas ocuparem o tempo deixado pelos professores regentes para estes cumprirem sua hora-atividade⁴. Assim, transita com os alunos em espaços e tempos "vazios" ou complementares, mas, como se pôde constatar, sempre secundários ou na

⁴ A hora-atividade, tempo relativo a uma hora-aula, são espaços de tempo semanais constituídos legalmente para que os professores estudem e planejem suas atividades pedagógicas.

dependência de outras atividades ou ausências. Logo, a literatura infantil não é algo tão essencial assim, apesar dos discursos sobre sua importância.

Os excertos a seguir denotam um pouco da história da de leitura da professora e os subsídios proporcionados pela escola visando oferecer a ela elementos teórico-metodológicos para melhor desenvolver suas atividades de leitura, no importante papel que assumia de auxiliar na formação do jovem leitor.

Quanto a sua história de leitura, observe-se as respostas da professora:

I: Rosa, você gosta de ler?

R: Eu gosto de ler.

I: Você se lembra do primeiro livro que leu?

R: Olha, eu não lembro, sinceramente, eu não me lembro do primeiro livro que eu li.

I: Você se lembra, durante sua infância, se alguém contava histórias para você? Como se dava a relação com a leitura em sua casa, tinha muito material... ?

R: Material não tinha muito. Mas a minha vó, minha mãe, elas adoravam contar história, né? Até a história que a mãe contava, agora que eu... tô lecionando, encontrei o livrinho, né. Eu não sabia, eu não sei de onde ela sabia esta história, que é do "João e Maria", né. Então, ela contava sempre essa história p'ra gente, e... mas só que ela não falava sabe, ela dava outro nome p'ra história, que eu também não lembro bem o nome, mas ela não falava "João e Maria", e é a história do "João e Maria", ela contava p'ra gente. E muitas outras histórias que ela contava, ela, a vó né. Agora o pai não... ele não sabia muito contar história (risos).

Apesar da professora afirmar que gosta de ler, o que de mais significativo ela aponta é o fato de que a mãe e a avó gostavam de contar histórias, mas destas histórias a que se lembra é a de "João e Maria", a qual a mãe *sempre* contava, denominando-a diversamente. Fica demonstrado, entretanto, que as histórias eram ouvidas, não a partir da leitura do livro pelo adulto, mas fruto de sua lembrança ou imaginação: "não sei de onde ela sabia essa história". É provável que o contato com os livros de literatura infantil, em meio à existência do pouco material de leitura a que se refere, tenha sido reduzido ou nem existido, pois a professora afirma ter tido contato com o livro "João e Maria" somente quando passou a lecionar. Esta afirmação conduz também ao raciocínio de que a sua vida escolar anterior ao tornar-se professora e lecionar não foi permeada por leitura de livros infantis.

Quando solicitada a responder o que entende por leitor, a professora diz que

Um leitor, um leitor tem que ser aquele assíduo mesmo, que lê todos os dias. Tira o tempo, agora é minha aula... minha hora de leitura, né. Tira, né. Aquele é o bom leitor. Agora que nem eu, eu leio assim quando tô com as crianças [referindo-se aos alunos]. Em casa, às vezes. Mas não é..., mais aos sábados e aos domingos que eu leio assim, trechos de livro. Mas não é de ler, sabe. É pela falta de tempo que a gente tem, né?

A professora, portanto, não se reconhece como leitora, revela que não lê assiduamente, reservando-se a momentos de leitura literária com os alunos e, às vezes, à leitura de alguns trechos de livros quando está em casa.

Com isso, é possível afirmar que o contato com a literatura e a formação da professora foram precários, não apenas na infância e no período anterior à ida para a escola. Pelas suas palavras, evidencia-se que na escola também não teve muito contato ou não foi expressivo o suficiente que avivasse sua memória durante a entrevista.

Em relação aos subsídios teóricos possibilitados pela escola para aperfeiçoar a prática pedagógica da professora nas suas aulas de leitura literária, pode-se constatar que a instituição de ensino não proporcionou à docente, os meios que lhe garantissem a qualidade e o aperfeiçoamento profissional necessários à atribuição que a escola lhe facultou.

Ainda durante a mesma entrevista, destacam-se alguns trechos que comprovam a afirmativa anterior:

I: Você faz algum curso de aperfeiçoamento, agora que você atua enquanto auxiliar de biblioteca, você faz algum curso de aperfeiçoamento em leitura ou ... (interrompe)

R: Sim.

I: Que curso você faz?

R: A gente faz de vez em quando uns encontros, aí nossa coordenadora, ela passa algumas dicas de como trabalhar a leitura.

I: Essa coordenadora que você... (interrompe)

R: Não é assim um curso, né? Mas é umas dicas que ela dá. Como ela é professora há muitos anos, ela também tem bastante conhecimento, né, nessa área, então ela dá dica de como fazer.

I: Quando você fala "nossa coordenadora", é a coordenadora aqui da escola ou da secretaria?

R: Não, é a coordenadora de todos os colégios municipais na parte de biblioteca.

Apreende-se de suas palavras que os cursos de aperfeiçoamento se reduzem "às dicas" de uma coordenadora responsável pelas bibliotecas, certamente, da Secretaria Municipal da Educação. Essas dicas são apontadas

a partir da experiência da coordenadora, apontando que é a experiência de outrem o elemento articulador entre livro literário e aluno, no complexo trabalho que a professora deve realizar, revelando apenas o caráter prático, desconsiderando o teórico que devem permear não só a leitura e a literatura, mas toda a práxis pedagógica.

TARDIF (2002) assim se refere aos saberes da experiência:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (2002, p. 39)

Os saberes experienciais, assim como tratado pelo autor, são os que preponderam nas práticas dos professores e que, segundo seus estudos, são esses saberes que constituem os fundamentos da prática e da competência profissional. Ainda que Maurice Tardif aborde e relacione outros saberes como componentes da profissão docente, fica evidenciado que, para a referida professora, são talvez os únicos que interferem na sua prática com a leitura literária.

Concluindo, os elementos trazidos neste artigo abrem espaço para não só refletir e repensar as práticas de sala de aula em relação à formação de leitores na escola, como também sobre a própria formação docente.

As representações sobre leitura disseminadas socialmente são reproduzidas na escola, com a agravante de que os professores não se dão conta de que estão sendo usados como veículo de uma ideologia que não auxilia na formação de leitores, leitores críticos, capazes de ler a sua vida e o estar no mundo, de forma a não se submeterem passivamente às imposições sociais de uma classe hegemônica.

O professor, apático na sua postura de sujeito social, histórico e político, deixa de cumprir sua função, na medida em que não expõe, não defende (se é que ele tem claro para si) uma concepção clara de língua, linguagem, literatura. Acaba por comportar-se como deseja o sistema vigente, deixando de estudar, compreender, analisar, refletir e agir em relação às

políticas sociais e educacionais, que também não auxiliam na sua formação nem como leitor, muito menos como professor e engrossando, por falta de esclarecimento, o caldo das representações que reproduzem o ideário capitalista que mais afasta, impede e limita as oportunidades, sobretudo dos alunos das classes populares, de manter contato e viver a vida contada através das histórias infantis.

Uma proposta para alterar essa condição é a própria leitura crítica daquilo que propõem os cursos de formação, agora em nível superior, para os professores que trabalham nas séries iniciais não só com a literatura, mas com o ensino em geral.

Se as aulas de literatura infantil são uma realidade nas escolas, que ao menos os professores que dela tratam sintam-se capazes e encorajados a discutir seus fundamentos, o porquê dela figurar na escola hoje e estabelecer, de alguma forma (os estágios supervisionados pode ser uma via), diálogo com os cursos de formação superior, que poderão estar formando os professores de leitura de amanhã...

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, N. C. Literatura infanto-juvenil: útil, mas não utilitária. **PROLEITURA**, Assis, ano 6, n. 22, p. 4-6, out./98.

CORACINI, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: 2002.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993, p. 16.

MACHADO, A. M. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2. reimp. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; Silva, E. T. (orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.