

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ANA PAULA CARDOSO RIGOLETO

**O Programa *Literatura em Minha Casa* enquanto Política
Pública: avaliando a formação de famílias leitoras.**

Presidente Prudente
2006

ANA PAULA CARDOSO RIGOLETO

O Programa *Literatura em Minha Casa* enquanto Política Pública: avaliando a formação de famílias leitoras.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Presidente Prudente
2006

Dedico este trabalho ao meu orientador, professor Cristiano, que confiou no meu potencial e, com muita paciência e dedicação, me ajudou a desenvolvê-lo.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças a força e a dedicação que recebi dessas pessoas, por isso a elas dirijo meu muito obrigada:

- Prof. Cristiano A . G. Di Giorgi, que orientou este trabalho e confiou em mim;
- Prof. Renata Junqueira de Souza, que me encorajou a seguir o meu coração;
- Meus pais, Pedro e Sílvia, que com muita compreensão e orgulho sempre me apoiaram;
- Minhas irmãs, Cristina (Bi) e Estela (Tinho), que além de me apoiarem sempre foram meu Norte;
- Meus avós e demais pessoas da minha família, que com orgulho torcem pelo meu sucesso;
- Meu amor, Alessandro, que com paciência e muito carinho me ajudou a chegar até aqui;
- Aos diretores, professores, pais e alunos que contribuíram para a realização desta pesquisa;
- Aos funcionários e demais professores da UNESP.

RESUMO

Para a realização desta pesquisa, partimos do pressuposto de que a leitura é um exercício que requer participação ativa do leitor. Nesta perspectiva, o texto é visto como fenômeno social, sujeito às mudanças históricas, culturais e pessoais. Portanto, ler um texto é muito mais que buscar os significados desejados pelo autor através da decodificação das palavras. Ler é construir sentido, é interagir com o texto; trata-se de um processo de troca no qual texto e leitor são transformados. Contudo, para que isto aconteça é necessário garantir uma boa formação ao leitor, além do acesso à diversidade de materiais de leitura. Com a presente crise da escola, e conseqüente crise da leitura, é fundamental abordarmos a questão da escolarização da literatura e da maneira como leitura, livros e leitores vêm sendo vistos e tratados na escola. Principalmente quando o Governo Federal toma a iniciativa de lançar um Programa de distribuição de kits de livros a crianças e jovens de escolas públicas de todo o país, para que estes alunos introduzam o hábito da leitura em suas casas. Com esta pesquisa pretendemos investigar se os livros do Programa *Literatura em Minha Casa* chegaram aos alunos, se houve um trabalho realizado em sala de aula com este material e se pais e filhos compartilharam estes livros em casa. Procuramos averiguar também se houve por parte da escola (professores) algum incentivo para que isto acontecesse. Esperamos com isso, fornecer subsídios aos colegas educadores para uma reflexão acerca das questões da leitura. Este trabalho torna-se relevante na medida em que pretende avaliar, enquanto política pública, um Programa do Governo Federal; além disso é nosso objetivo levantar dados significativos que contribuam para a prática do professor na sala de aula.

PALAVRAS – CHAVE: Família. Leitura compartilhada. Política pública.

ABSTRACT

This study is based on the idea of reading as the exercise of the individual reflexive and critical abilities. The reader's aim is reading independently, acting in the world as a literate person and being a citizen. Thus, the text is a social phenomenon subordinated to historical, cultural and individual changes. Reading a text is much more than reaches the author's sense through words guessing. Reading is to build sense, to interact with the text; that means to transform and to be transformed. For this purpose it is necessary to enable the reader's contact with different reading resources. Nevertheless, the education crises, which means the reading crises, lead us to a discussion about reading instruction and the way reading, books and readers have been treated in schools. Specially Considering the Brazilian Government National Program of books distribution to students from public schools, which aim is to make children literature diffusers in their homes. In this study, we intend to investigate if these books from the *Literature in My Home* Program (Programa Literatura em Minha Casa) have arrived to children, if teachers really work with this material in schools and if children read these books with their families. We also intended to check if the schools (teachers) stimulate children to share the books with their parents. We hope give educators enough framework to a discussion about reading questions. So, this study is relevant because we not only present an evaluation of a public policy but also offer important information that contribute to teachers' work.

PALAVRAS – CHAVE: Family. Public policy. Shared reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. LEITURA, LEITORES E ESCOLA	7
1. 1 As Concepções de Leitura	7
1. 2 A Leitura escolarizada	13
1. 3 O texto literário na escola	22
1. 4 A Formação do Leitor	31
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE LEITURA	41
2. 1 Política Pública e Educação	41
2. 2 Políticas Públicas de Leitura	58
2. 3 O PNBE e o Literatura em Minha Casa	68
3. LEITURA EM FAMÍLIA	75
3. 1 A Leitura em Voz Alta e a Leitura Compartilhada	75
3. 2 A Leitura em Família	84
4. METODOLOGIA	95
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	102
5. 1. A Distribuição e a Utilização dos Kits nas Escolas de Presidente Prudente e Parapuã.	102
5. 2 O que dizem as Professoras, os Pais e os Alunos	126
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
ANEXOS	198

INTRODUÇÃO

Regina Zilberman (1993) nos faz um alerta ao afirmar que há dois caminhos que a escola pode seguir no ensino da leitura:

“dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário. Neste caso, a criança se afasta de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer.” Por e sta razão, de acordo com a autora, é necessária uma ênfase maior sobre o valor da leitura e também da delimitação do sentido da obra literária. (p.17).

Para ela, a leitura é vista como modelo de “desvelamento do mundo” e é na literatura que ela encontra seu recipiente imprescindível. Por isso, afirma Zilberman (1993, p.17), “preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar irremediavelmente o ser humano a quem diz servir”. Dessa forma, a leitura é qualificada pela autora como “mediadora entre cada ser humano e seu presente”. Este, ao se transformar numa obra e transmitir um saber, exige a participação ativa do destinatário de forma que ele e a obra “acham-se comprometidos, entrelaçados”. Conforme explica Zilberman,

“de um lado, o leitor, que decifra um objeto, mas não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infundáveis perspectivas. De outro, a criação literária, que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto, quanto mais penetrante e inquiridor. Com isso, relativiza-se igualmente sua significação, tornando-a moeda comum e, portanto, democratizando-a.” (p.20).

Quando mais de uma possibilidade de interpretação é aceita, quando não existe uma verdade absoluta a que o aprendiz e o professor devem se submeter, a hierarquia sobre a qual o sistema educacional se apóia perde força e dá lugar a uma relação mais democrática entre o professor e o aluno. Para Zilberman, a literatura “revela a possibilidade de ruptura com os laços ideológicos que convertem a escola em sala de espera da engrenagem burguesa.” (idem, p.22).

Questões como as levantadas por Zilberman (1993) há muito orientam pesquisas cujo objetivo é provocar reflexões sobre a leitura, e todos os demais aspectos que esta prática envolve. São também instigantes para as pessoas que, como eu, carregam nos ombros a responsabilidade de formar leitores e cidadãos críticos e conscientes. A partir da reflexão sobre tais questões, das participações em congressos e outros eventos sobre leitura, observando relatos da prática de colegas professores de língua portuguesa, nasceu o desejo de investigar como a leitura era concebida e praticada nas salas de aula, já que eu não atuava como professora de português. Conhecendo esses relatos percebi que havia colegas capazes de vencer os obstáculos impostos por um sistema educacional que não funciona e fazer com que suas experiências dessem certo. Por isso decidi que minha pesquisa mostraria o lado positivo do trabalho docente. Num desses eventos percebi que alguns professores utilizavam os livros distribuídos pelo Programa *Literatura em Minha Casa* para despertar o gosto pela leitura em seus alunos. Decidi, então, investigar como a leitura era trabalhada neste Programa. E assim nasceu esta pesquisa cujos detalhes o leitor vai, aos poucos, conhecer.

Com o intuito de chamar a atenção para a dimensão social do texto, e daí para a relevância do ensino significativo da leitura, adotamos a concepção de que o ato de ler não se esgota na busca pelo sentido desejado pelo autor, muito menos se limita à decodificação. Ler compreende, principalmente, a produção de sentido do texto, através da interação entre este e o leitor; conforme afirma Goulemot (2001) “ler é construir e reconstruir um sentido”. Para a realização desta pesquisa escolhemos o texto literário, por ser um gênero que oferece uma variedade enorme de interpretação e porque, quando bem trabalhado, ajuda o leitor a construir a ponte entre o texto e a vida real, atribuindo assim sentido ao que é lido. Entretanto, ao mesmo tempo em que oferece a possibilidade de um rico trabalho de leitura, o texto literário causa apreensão, e até certa recusa, ao professor, que alega não estar preparado para trabalhar com este gênero. São inúmeros os autores que debatem a questão do texto literário na escola. Dentre eles, Soares (1999) que adverte sobre a escolarização da literatura, feita de forma falsificada e distorcida, de modo que o produto desta prática, afirma a autora, é a transformação do “literário” em “escolar”. Como consequência, o texto didatizado aparece reduzido, incoerente, sem ilustração, fragmentado, o que torna as aulas de leitura maçantes e sem nenhum sentido.

Neste cenário o Governo Federal lança, em 2001, o Programa *Literatura em Minha Casa*, cujo objetivo principal é formar leitores e fazer deles veículos de divulgação da literatura dentro da própria família, para que esta também se torne leitora. Contudo os kits chegam às escolas e aos alunos sem que o professor seja preparado para o trabalho com os livros. Há casos em que os livros permanecem encaixotados na escola, outros em que são distribuídos para os alunos sem que haja qualquer atividade com o material, e assim o objetivo do Programa não vem sendo alcançado integralmente.

A justificativa desta pesquisa pauta-se na necessidade de uma averiguação do trabalho que vem sendo desenvolvido com os livros dos kits. Nossa intenção é fazer um levantamento dos elementos que possibilitam a dinamização do Programa de acordo com os objetivos estabelecidos na sua elaboração e o impacto do trabalho da escola na formação de famílias leitoras. Com isso esperamos revelar dados significantes que contribuam para a prática do professor em sala de aula. Acreditamos que a formação do leitor crítico – aquele capaz de produzir sentido, compreender, discutir – contribui para a formação do indivíduo enquanto cidadão. Entendemos que esta é a função primeira da escola. Mas também temos consciência das dificuldades que o professor tem em trabalhar a leitura sem orientação para isso. Esta pesquisa torna-se, então, relevante, na medida em que pretende levantar elementos que fazem com que algumas práticas dêem certo e, assim servir de incentivo a outros colegas.

Numa época em que as políticas de leitura ganham destaque em nosso país com a celebração do Ano Ibero Americano do Livro e com o lançamento do Plano do Livro, notamos uma certa preocupação com a questão da leitura. Motivo este que nos leva a crer ser de grande relevância uma pesquisa que busca fornecer dados que, de certa forma, possibilitam uma visualização, embora um tanto restrita, do andamento de um programa em que muito se tem investido e pouco se tem avaliado. Nosso objetivo, contudo, não foi o de fornecer uma avaliação geral do Programa *Literatura em Minha Casa*, mas o de oferecer dados que possibilitem o “repensar” de certos aspectos do referido Programa, principalmente no que diz respeito à prática da leitura em família.

Nosso objetivo foi sim verificar o impacto do Programa *Literatura em Minha Casa*, ou seja, em que medida estavam se formando famílias leitoras e o quanto o trabalho do professor faz diferença em relação a isto. Neste sentido, ficaram assim estabelecidos os

objetivos específicos de nossa pesquisa: fazer um levantamento quantitativo das escolas que não receberam os kits e daquelas que receberam o material, dentre elas destacar as que apenas distribuíram o material, as que fazem um trabalho superficial com os livros e aquelas que têm um programa de leitura efetivo; verificar que tipo de trabalho vem sendo feito nas escolas com os livros dos kits; verificar se este trabalho chega às famílias dos alunos e quais as estratégias usadas para se formar leitores dentro e fora da escola; fazer um levantamento dos elementos que possibilitam a dinamização do Programa.

Como pretendíamos investigar o tipo de trabalho que vinha sendo desenvolvido com o material do Programa, fez-se necessária, primeiramente, uma averiguação da dinâmica de distribuição destes livros nas escolas. Por isso, a primeira parte da pesquisa constituiu uma pesquisa quantitativa através da qual fizemos o levantamento das escolas, em Presidente Prudente e em Parapuã, que receberam ou não os kits de leitura distribuídos pelo Programa *Literatura em Minha Casa*, no ano de 2004. Observamos também como era feita a distribuição dos livros e que tipo de atividades foram desenvolvidas com este material. Assim, dentre as escolas que não distribuíram o material, as que apenas entregaram os livros aos alunos, as que não desenvolveram um trabalho específico com os livros do kit e as que o fizeram, selecionamos duas classes de 4ª série, de duas escolas diferentes. Em uma delas, os livros foram distribuídos no início do ano letivo de 2004 e foi desenvolvido um projeto de leitura em sala de aula com este material. Na segunda escola, o material chegou em setembro de 2004, o que impossibilitou a realização de qualquer projeto, limitando o trabalho com os livros à leitura, interpretação e, por vezes, produção de textos. Em ambas as escolas, contudo, houve, segundo as professoras, incentivo à leitura compartilhada em família bem como casos em que esta prática se concretizou. Por isso, na etapa seguinte, entrevistamos professores, pais e alunos de duas séries a fim de observar como estas atividades foram desenvolvidas e o grau de envolvimento deles com o material do Programa. A escolha das duas escolas foi feita de acordo com o relato das professoras que afirmaram que alguns de seus alunos haviam lido os livros *Literatura em Minha Casa* com a família. Optamos por trabalhar com classes de 4ª série porque são aquelas atendidas pelo Programa desde sua implantação. Quanto à escolha do período, por ser uma data recente facilitou o contato com os professores quando estes ainda permanecem na mesma escola.

A razão, pois, que nos levou a desenvolver esta pesquisa foi a existência de famílias que compartilharam os livros do Kit, este fato nos faz otimistas e nos motiva a relatar estas experiências que podem servir de inspiração a outros colegas.

1. LEITURA, LEITORES, ESCOLA

1.1. As Concepções de Leitura

Dentre os muitos autores que discutem as questões da leitura e formação do leitor, elegemos Ezequiel Theodoro da Silva, cujas idéias nortearão este primeiro capítulo. Decidimos nos apoiar nas concepções deste estudioso porque são aquelas que melhor se adequam aos propósitos desta pesquisa e que mais se aproximam da noção que temos de leitura e de como esta atividade deve ser desenvolvida tanto no contexto educacional quanto em outros ambientes, como a família. Com a finalidade de instigar uma reflexão sobre *o que é leitura e quem é o leitor*, neste capítulo, intercalamos as “falas” de Ezequiel Silva com a de outros teóricos igualmente importantes para o estudo das questões da leitura, ao mesmo tempo em que tecemos nossos comentários sobre este tema.

Silva (1995, p.6) vê a leitura como “um processo de criação e descoberta, dirigido ou guiado pelos olhos perspicazes do escritor (...) Nestes termos, a boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor”.. Segundo este autor, como atividade que acompanha o indivíduo alfabetizado ao longo de toda sua vida, a leitura é fonte de aprendizagem e prazer. Enquanto parte da educação institucionalizada, é um instrumento através do qual temos acesso ao patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade. Portanto, garantir o aprendizado da leitura é permitir ao indivíduo o acesso a estes bens. Além disso, a leitura é também fonte de aquisição de experiências não só em sala de aula, mas na vida, de maneira geral. Conforme explica Silva (2005, p.32), a experiência refere-se “ao conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, através de suas percepções e vivências específicas [...]”. A leitura é ainda, na opinião do autor, “uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural”. Pois o material escrito conduz o homem ao interior do processo histórico, traduz uma intencionalidade e, assim, “reflete o humano”. (SILVA, 2005, p.41).

Silva (2005) pontua inúmeras vantagens da leitura sobre outros meios de comunicação, entre eles a televisão. Segundo o autor, a leitura é uma forma de comunicação autêntica porque não padroniza as experiências, pelo contrário, abre um leque

de possibilidades ao leitor; a começar pela liberdade de poder escolher o que quer ler e quando deseja fazê-lo. Conforme explica Silva (2005, p.41),

“a aquisição de novas informações e a conseqüente expansão de horizontes decorrentes de leituras ecléticas vão se tornar instigadoras de diálogos mais freqüentes e de comunicações mais autênticas. Neste sentido, ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana”.

Concordamos, pois, com a forma como o autor concebe o que para nós seria uma das muitas faces da leitura. Acreditamos que ler não é apenas decodificar; mais do que isso, a leitura é atividade transformadora que exige do leitor (atenção, concentração, esforço, criatividade...) ao mesmo tempo em que lhe oferece algo em troca. Ao nosso ver, a leitura caracteriza-se como a apreensão de significados. Ao leitor que se coloca frente a um texto cabe atribuir-lhe os devidos significados para que possa dialogar, trocar experiências e extrair sentido do que lê. Encontramos nas palavras de Silva (2005) um respaldo para o que acabamos de dizer. Segundo o autor, quando a leitura é vista como apreensão de significados, o “compreender” torna-se uma forma de ser. Isto é, ao praticar a leitura, e portanto buscar e atribuir significados, o leitor posiciona-se em relação ao texto de forma a transformá-lo e por ele ser transformado.

Para Silva (2005, p.42), no âmbito da realidade educacional brasileira, as funções da leitura são explicitadas da seguinte forma:

“1. Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano. (O patrimônio simbólico do homem contém uma herança cultural registrada pela escrita. [...] A leitura, por ser uma via de acesso a essa herança, é uma das formas do Homem se situar com o mundo de forma a dinamizá-lo).

2. Leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; e contrariamente à evasão escolar. (Modernamente, a escola é a principal responsável pelo ensino de ler e escrever. [...] a escola ainda parece utilizar o livro como principal instrumento de aprendizagem nas diferentes disciplinas. Não ser alfabetizado adequadamente pode significar grandes dificuldades –quase sempre frustradoras- na aquisição do currículo escolar).

3. Leitura é um dos principais instrumentos que permite ao Ser Humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se poder chegar à práxis. [...]

4. A facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação galopante, executada principalmente pela televisão. [...]

5. A leitura, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem. [...]”.

Diante de tais considerações, acreditamos que a função da escola no que diz respeito ao ensino da leitura é proporcionar a compreensão do discurso escrito em suas diferentes formas. E isto inclui a leitura crítica, resultado de um processo de posicionamento do leitor frente ao texto, questionamentos e transformações. A leitura crítica é, na opinião de Silva (2005, p.79), “a condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada na escola”. Conforme explica o autor, trata-se de uma leitura não mecânica, que gera significados e que é orientada por um conjunto de exigências a serem obedecidas pelo leitor crítico. São elas: a constatação, a reflexão e a transformação. Ao encontrar-se com o texto escrito, o leitor faz a constatação do significado do texto, ou seja, descobre o significado pretendido pelo autor. Em seguida reage e questiona criticamente o conteúdo do material refletindo sobre as idéias apresentadas e construindo novas alternativas para o texto. Por fim, ao experimentar estas alternativas, o leitor age sobre o texto, transformando-o. Ao considerarmos, pois, verdade que a leitura crítica envolve todo este processo, excluimos qualquer aspecto opressor de um texto e passamos a considera-lo como “possibilidade para a reflexão e a recriação”.

Segundo Silva (1995), no contexto escolar, o aluno pode ser introduzido ao universo da leitura sem que exista um objetivo claro e específico para ler; ou seja, ao aluno devemos dar o que ele quer, para que tenha acesso à diversidade de textos, e assim, poder tornar-se crítico. Dessa forma, a substância cultural vai sendo construída no decorrer do processo de formação deste leitor.

Ora, se considerarmos tais afirmações não poderemos encarar a leitura, neste caso a leitura de um texto verbal, como um processo de decodificação alheio ao que é externo ao texto. Portanto, um de nossos objetivos é mostrar que, sendo a palavra (unidade constitutiva do texto) um signo variável que sofre influência histórica e social, assim também o texto não está, e nunca deveria estar, livre de uma leitura subjetiva. Como afirma Goulemot

(2001) “não existe leitura ingênua”. Neste sentido, vale atentarmos às palavras de Silva (2003, p.38):

“todo texto (oral, escrito, imagético, etc) encerra e evoca referenciais da realidade. Toda possibilidade de coerência discursiva advém exatamente dessa relação. E quanto mais a palavra se afasta dos fenômenos concretos do mundo, menos objetiva ou coerente ela será, descambando, por isso mesmo para a esfera da ideologia, mentira ou alienação”.

Neste processo de trocas e recriação ao leitor cabe, *ajudar o texto a funcionar*.¹ segundo sua própria leitura, onde estão registradas marcas de histórias cultural, contemporânea e mítica, que orientam o sentido da leitura. Como explica Goulemot (2001, p.108), a história cultural envolve as histórias política e social, a segunda refere-se às experiências vividas pelo leitor, enquanto a história mítica constitui-se de sentimentos não vividos, mas que, de alguma forma, nós herdamos. Segundo este mesmo autor ler significa antes construir um sentido, e não apenas buscar o sentido desejado pelo autor.

Ao tratar da apropriação da obra pelo leitor, Chartier (1999, p.19) enfatiza que “cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”. O autor chama a atenção para a necessidade de se considerar os condicionamentos que derivam das “formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição, ou das competências, convenções, códigos próprios à comunidade à qual pertence cada espectador ou cada leitor singular”. Chartier (1999, p.77) fala ainda em “liberdade do leitor”. Ele afirma que

“toda história da leitura supõem, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura”.

O autor destaca que a cada época novas atitudes são extintas enquanto outras são inventadas. Como exemplo, ele cita o advento do livro eletrônico que permite ao leitor embaralhar, entrecruzar, reunir textos de uma mesma memória. Estes são, para o autor, traços que indicam que a revolução do livro eletrônico “é uma revolução das estruturas do

¹ *apud* BRANDÃO e MICHELETTI, 2002, p.18

suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler”. (idem, p.7). Para a produção de significados de um texto, torna-se então essencial a compreensão de como as limitações são transgredidas pela intervenção do leitor ou de que maneira as liberdades da interpretação são sempre limitadas. Segundo Chartier (1999), todo leitor diante de uma obra a receber, em determinado momento, circunstância ou forma específica, deposita, ainda que inconscientemente, uma dose de afetividade ou investimento intelectual nesta obra, os quais estão ligados ao objeto e à circunstância em que isto acontece.

Numa perspectiva semelhante Lajolo (1993) concebe a leitura como um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo. Para ela, cada leitor, de forma individual, entrelaça o significado pessoal de suas leituras e outros significados que foi acumulando a partir da leitura de outros textos. Assim,

“cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceita-las ou recusa-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros”. (LAJOLO, 1993, p.107).

Neste sentido, ler, para a autora,

“não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relaciona-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou revelar-se contra ela, propondo outra não prevista”. (apud GERALDI, 2001, p.91).

Silva (2003, p.46) complementa esta idéia enfatizando que “o domínio da escrita, das competências de ler e escrever é de vital importância para o entendimento de mundo, para a participação social e para o exercício da cidadania”. Então se a leitura não é um direito exercido por *todos* os indivíduos, a participação social, e com ela o exercício da cidadania, são reduzidos.

Nesta mesma linha, Zilberman enfatiza o poder da leitura ao afirmar que

“capacitando o ser humano a pensar e agir em liberdade, [...] a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhes atribuídas a propensão a fazer mal, ela parece confirmar a eficiência”. (*apud* SILVA, 2003, p.47).

Acreditamos que a leitura, quando trabalhada de forma coerente e significativa, contribui para o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão. Portanto, a perspectiva adotada nesta pesquisa privilegia o aspecto social do texto, fundamental para a construção de sentido do mesmo e, assim, para a concretização do ato de ler. Pensamos a leitura não como algo neutro, pronto ou estático, mas como a ação de desvendar significados, de expressão de liberdade, uma ação única para cada um que se propõem a descobrir o que há por trás das palavras impressas nas páginas de um livro, por exemplo.

1. 2. A Leitura Escolarizada

Se a leitura capacita o homem a “pensar e agir em liberdade”, como atesta Zilberman (2003), a escola é local de exercício da cidadania porque é o ambiente onde há possibilidade de uma boa aprendizagem de leitura. Silva (2003) afirma que a leitura “se ensinada, aprendida e praticada de maneira crítica, pode constituir uma janela para o mundo, uma luz no túnel, um passaporte para a racionalidade ou, como querem alguns, uma navegação geradora de descobertas e uma libertação da ideologia hegemônica”. (p.50). Da mesma forma Lajolo (1993) enfatiza a relação entre a leitura e o mundo exterior ao afirmar que a leitura enquanto “prática circular e infinita, fonte de prazer e sabedoria, não se esgota na escola”. A autora enfatiza que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo pode dizer de nossas aulas”. (LAJOLO, 1993, p.15).

É através da escola que se chega à leitura. E ambas são, para Zilberman (2003), fenômenos que se mesclam de modo que se torna impossível distinguir suas fronteiras. Por esta razão, a autora afirma que “a crise da leitura tem sido interpretada também como a crise da escola”. De fato, conforme destaca Silva (2003, p.2),

“nunca é demais lembrar que a leitura, para ser praticada pelo sujeito precisa do ensino formal – é na escola e, dentro da escola, com um professor, que fica a possibilidade maior de inserção permanente do sujeito no mundo da escrita. Caso a escola patine, tropece ou caia nesse percurso, é muito provável que mais uma pessoa ficará para sempre de fora das fronteiras desse mundo”.

Diante de tais considerações, chama nossa atenção a maneira como a leitura, e conseqüentemente o texto, têm sido tratados na escola; principalmente se levarmos em conta que o manual didático tem sido o único suporte das aulas de leitura, já que os textos e as atividades são extraídos deste material.

Vale destacar a pesquisa apresentada por Chiappini (2002), em que a autora pretende mostrar o quão limitado e superficial é o livro didático. Neste trabalho, foram analisados alguns manuais didáticos destinados à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Assim, a autora constatou que além da articulação das unidades ser feita por meio da gramática, de forma fragmentada e não linear, os livros são, na maioria dos casos, excessivamente voltados para o estudo da morfologia e da fonética, excluindo assim a sintaxe. Foi observado também que há um número muito reduzido de vocábulos supostamente não conhecidos pelo aluno e que vêm com indicação do sentido “exato” de cada palavra naquele contexto. Não há sugestão de uso do dicionário, o que impede o aluno de conhecer o emprego de tais palavras em outros contextos, por exemplo. Quanto às atividades de interpretação, Chiappini (2002) relata a ocorrência de questões redundantes cujas respostas são partes do texto copiadas pelos alunos. Não há menção a uma abordagem do texto que privilegie seu aspecto dialógico, pois “o caráter fragmentário do manual impossibilita o estabelecimento de relações do texto com outros textos lidos e vivenciados pelo aluno”. A leitura superficial sugerida pelo livro não permite que sejam explorados temas sociais, o que poderia contribuir para a formação da consciência crítica do leitor, pois aspectos muitas vezes “escondidos” no texto só podem ser revelados com uma leitura aprofundada e contextualizada. (CHIAPPINI, 2002, p.43).

No entanto, com base em análises de diferentes materiais didáticos, Lajolo (1993) atesta que os exercícios de compreensão propostos pelos livros didáticos devem priorizar atividades que exijam uma compreensão do aluno em relação ao texto que vá além da polissemia, ou seja, daquilo que pode ser descoberto através de uma leitura redutora. Isto é, a grande maioria dos manuais didáticos não aborda a pluralidade de significação do texto transformando os exercícios que seriam de interpretação em uma busca por uma resposta única, pronta, fechada e que não demanda mais que uma leitura superficial do texto.

Além da questão da limitação da leitura a respostas fechadas e pré-determinadas, há ainda um outro problema para o qual Lajolo (1993) chama atenção: o fato de o material didático, muitas vezes, estar carregado de uma falsa imagem da realidade. A autora critica os textos que, segundo ela, “celebram o bom filho, o bom aluno, o pobre conformado e limpo, o rico caridoso, etc” apresentados em livros sobre cuja adoção o professor não se pode pronunciar. Para ela o uso deste tipo de material de forma passiva pode resultar em “sérios riscos de atrofia da sensibilidade dos alunos”. (LAJOLO, 1993, p.55). Diante desta situação, ao professor cabe saber usar o material disponível de forma a permitir que o texto assuma sua função de “libertação de dogmatismos”. Mas isto só será possível, na opinião da autora, se o professor souber “respeitar a ambigüidade e a abertura que o texto possui, e não diluí-las”. (idem, p.54). Lajolo (1993) afirma ainda que a complexidade de um texto, que para muitos é a característica que atesta se aquele texto é bom, refere-se antes à relação que o texto estabelece com o leitor, que a aspectos exteriores ao material. Tal relação é, de acordo com a autora, “tanto mais complexa quanto mais maduro for o leitor e melhor (literariamente falando) for o texto. Há, então, que expor o aluno a uma gama variada de textos, se realmente se quer que ele melhore sua leitura”. (LAJOLO, 1993, p.58). Esta melhora refere-se aos níveis de significados que o aluno vai construindo para o texto.

Ao discutirmos esta questão torna-se pertinente fazermos uma ressalva: não pretendemos negar a utilidade do livro didático; nossa intenção é refletir sobre a maneira como os textos, inclusive os literários, são apresentados neste tipo de material; pois não são raras as vezes em que os textos veiculados nos livros didáticos tornam-se inquestionáveis, porque são transformados em verdades absolutas. Contudo, temos observado no decorrer deste trabalho que a leitura é uma atividade plurisignificativa, o que significa que cada vez que um texto é lido, são inúmeros e infinitamente diferentes os sentimentos, as experiências

e os sentidos que dele afloram. Por isso é demasiadamente artificial pretender que a leitura resulte numa única resposta pré-definida, como acontece na grande maioria dos manuais didáticos. Por outro lado, acreditamos que é fundamental que o professor tenha muito discernimento para “tirar proveito” do manual didático. Frente a tantos equívocos e, ao mesmo tempo, à necessidade do professor de ter um material de apoio, o livro didático torna-se essencial – como *material de apoio*. Seguir o livro como se este fosse o único recurso, é obedecer a uma visão singular e autoritária, o que não combina com leitura, algo tão plural e livre, como temos visto até aqui.

Silva (1990, p.56), por sua vez, dirige sua crítica aos rituais de ensino de leitura que tornam esta experiência “uma rotina estafante”. Além dos problemas acima citados, o autor fala ainda de uma pobreza do contexto no tocante a livros e situações de leitura, além, é claro do despreparo do professor para orientar leitura e leitores em formação. Sobre a postura do professor, o autor afirma que

“quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar, tem de saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem de dominar os conteúdos e suas disciplinas; para orientar a leitura, o professor tem de ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros. O importante é não marcar passo, esperando por uma política oficial que nunca vem, é não deixar de buscar soluções sérias e caseiras, evitando o assassinato do potencial de leitura de milhares de crianças e jovens”. (EZEQUIEL SILVA, 1995, p.14).

O autor destaca três problemas principais em relação à prática pedagógica: a institucionalização da leitura, e conseqüente perda da naturalidade do ato de ler, que acontece quando a leitura é vista como uma obrigação representada por exercícios de interpretação, gramática e prova. Neste caso, a leitura deixa de ter a função de busca pelo significado, de reflexão e prazer. Para que a naturalidade da leitura seja recuperada, é preciso que o professor busque “o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”. (Orlandi, *apud* SILVA, 1995, p.23). Outro equívoco pedagógico é tomar o sentido do texto como legítimo, pronto, acabado. Ezequiel Silva critica a cópia, a paráfrase e a memorização, bem como os exercícios de interpretação cujas respostas estão prontas e acabadas. Para tentar amenizar este problema o autor recomenda que haja “mais humildade pedagógica, mais diálogo, mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escuta e

partilha dos significados atribuídos aos textos, mais ligação entre aquilo que se lê e aquilo que se vive (...)”. Segundo Silva (1995, p.23), “estes são os caminhos para uma leitura libertária e transformadora, tão necessária à sociedade brasileira de hoje”. O terceiro e último aspecto para o qual o autor chama a atenção é a experiência descontínua e fragmentada, das leituras propostas por diferentes disciplinas. Neste caso, o autor recomenda que haja um esforço maior por parte dos professores na tentativa de desenvolver trabalhos interdisciplinares que conjuguem a prática da leitura.

Ao fazer uma reflexão sobre o ensino e o ensino da leitura na escola, Silva (2003, p.33) afirma que “a renovação e revitalização do trabalho escolar passam, necessariamente, pela leitura crítica da realidade social, conforme feita pelos profissionais que compõem o coletivo docente de uma escola”. Segundo ele, esta condição está ligada à produção de um ensino de qualidade na medida em que os conhecimentos construídos na escola passam a ser significativos para os estudantes, o que possibilita uma compreensão dos problemas sociais. O autor atribui uma atenção especial à concepção de leitura que o professor tem, pois dela depende a maneira como o professor concebe o processo de leitura, e isto influencia diretamente sua prática em sala de aula. Assim, se o professor imagina que a leitura é tradução da escrita para a fala, ele desenvolverá atividades que privilegiam unicamente a leitura em voz alta.

“... a imagem do processo de leitura fundamenta, orienta e conduz os passos executados pelo docente ao promover, dinamizar e avaliar a leitura em sala de aula e/ou fora dela. Se essa imagem for redutora e simplista, certamente a educação dos leitores vai ser conduzida de maneira precária, quando não deletéria aos propósitos pretendidos”. (EZEQUIEL SILVA, 2003, p.40).

Num levantamento realizado por Silva e Carbonari (1997), as autoras constataram que uma prática de leitura muito freqüente nas aulas de língua portuguesa é a leitura em voz alta, cujas finalidades são: “leitura de textos didáticos para obter informações; de textos produzidos pelos alunos; de perguntas e respostas de questionários; de palavras para treino de pronúncia nas aulas de língua estrangeira; etc.”. A leitura em voz alta é geralmente precedida da leitura silenciosa e este “ritual” era parte das aulas de todas as séries observadas durante a pesquisa. (idem, p.103). Conforme as pesquisadoras observaram, o leitor goza de certo prestígio diante das demais pessoas da sala. Na escola, este papel é

dividido entre o professor, que lê para poupar tempo e os alunos ora pré-determinados, ora voluntários que fazem a leitura em coro. Segundo Èlie Bajard, ao ler em voz alta o aluno pode ou não atribuir sentido ao texto lido, no caso disso não ocorrer, a leitura se fecha numa comunicação oral do texto, num *dizer*. Para que haja sentido, *é preciso que o professor monitore a leitura para esta finalidade*²*. Mas, de acordo com os dados desta pesquisa, o que se observa é que o professor está demasiadamente preocupado com a *performance* do dizer e chama de bom leitor aquele que “diz” adequadamente o texto. (*apud* SILVA e CARBONARI, 1997, p. 108).

Ao final da referida pesquisa as autoras constataram que a concepção de leitura da escola não é a da leitura como uma oportunidade para construção de sentidos segundo a experiência do leitor. Na sala de aula, o ato de ler está restrito ao “bom desempenho da emissão sonora dos signos escritos, observando a devida prosódia e entonação”. (SILVA E CARBONARI, 1997, p.109). O professor das séries iniciais deve introduzir o aluno no mundo da leitura e da escrita e continuar a desenvolver estas atividades ao longo do processo de ensino/aprendizagem, pois é nesta fase que se forma o aluno leitor. O que se observa é que o único trabalho de leitura feito na disciplina de Língua Portuguesa é o treinamento para a proficiência oral do ato de ler. Trata-se de uma atividade mecânica de pronúncia e entonação. Para Ezequiel Silva, neste caso, a leitura se transforma num “esquema de comportamento adquirido que, pela repetição [pelo treino], se torna involuntário e automático”. Ao fazer isso, o professor e a instituição eliminam os atos reflexivos que fazem parte da leitura e privam o leitor de interagir com o texto, de transformá-lo e conhecê-lo”. (*apud* SILVA E CARBONARI, 1997, p.110).

É preciso deixarmos claro que nossa crítica dirige-se, neste contexto, não à prática da leitura em voz alta, exercício que acreditamos ser bastante válido quando conduzido de forma a privilegiar a formação do leitor em desenvolvimento; nossa indignação recai sobre a banalização da leitura que vem acontecendo em inúmeras situações, como denunciam as autoras ao afirmarem que

² Grifo Nosso

“a banalização do ato de ler e sua mecanização estão tão difundidas no sistema escolar que há casos em que ele chega até a ser suprimido. Seu espaço na sala de aula é sonogado passando a ficar implícito dentro da atividade de cópia”. (SILVA E CARBONARI, 1997, p.110).

Pois conforme afirmam as autoras, se já nas séries iniciais o aluno não é levado a construir significados para o texto, a participar do processo de leitura enquanto interação e reflexão, nas séries seguintes este aluno tenderá a se recusar a participar de atividades que envolvam discussão e reflexão. (idem, p.112). Diante desta situação, Silva e Carbonari (1997, p.114) enumeram alguns aspectos a serem considerados no trabalho com a leitura na escola, os quais podem convergir para uma atividade significativa. Entre eles estão: a relação entre o texto e as experiências do leitor; o diálogo dos textos lidos e que fazem parte da história de vida de cada um; a abertura para as várias possibilidades de leitura sugeridas pelo texto; o preenchimento das lacunas deixadas pelos sentidos aí implícitos. E nós adicionamos a estes a oportunidade de o aluno se expressar oralmente sobre o que lê.

Reiteramos nosso ponto de vista ao afirmar que a leitura em voz alta é tão necessária quanto a leitura interpretativa. Contudo, cabe uma ressalva: tanto uma quanto a outra demandam planejamento, além de um monitoramento constante por parte do professor e um objetivo claro que justifique tal prática. Ao pedir para os alunos lerem em voz alta, o professor deve ter pré-requisitos para avaliar sua produção, deve também ter em mente que sempre haverá aqueles estudantes que não gostam de “se expor” e, por isso, têm mais dificuldades de ler para a classe. Por outro lado, são vários os benefícios deste tipo de leitura; através da leitura em voz alta o professor tem a oportunidade de verificar a fluência, a entonação, o desempenho geral do aluno que lê, entre outras habilidades, como veremos adiante. Mas isso só é possível, e nós insistimos neste ponto, desde que se tenham objetivos e um planejamento para este tipo de atividade. Caso contrário a leitura não passa de um treino maçante, sem sentido para o professor e para os alunos.

A importância de um bom trabalho com a leitura adquire uma nova proporção se atentarmos a seguinte afirmação de Lajolo (1993, p.59):

“[...] as atividades que caracterizam um bom leitor, começam a nascer ou morrer a partir dos sete anos, da alfabetização, nos primeiros contatos do aluno com o texto. Tudo o que vem depois é só reforço e terapia...”.

Da reflexão feita no decorrer deste sub-capítulo, surgem algumas considerações que gostaríamos de dividir com o leitor: para muitas crianças a escola é o primeiro lugar onde elas entram em contato com a leitura, por isso a responsabilidade da instituição escolar em garantir que esta experiência gere bons frutos é enorme. Igualmente responsável é o professor, mediador entre o leitor e o texto, daí advém nossa preocupação com a formação docente para orientar a leitura; especialmente a leitura do texto literário, foco da discussão a seguir.

1.3. O Texto Literário na Escola

Ao abordamos a questão do texto literário na escola, sentimos necessidade de tecer algumas considerações sobre este tipo de texto antes de partirmos para a discussão a respeito da maneira como o texto literário vem sendo tratado na escola.

Para compreendermos a dimensão da literatura e sua importância para a formação do leitor crítico, é essencial que tenhamos em mente que mais que um texto estilisticamente escrito, o texto literário é fonte de significados múltiplos, é alicerce para a compreensão do mundo “real”. É também elo de ligação entre realidade e fantasia, pois trata da vida e de questões com as quais todos, um dia, hão de se deparar. Enfim, trata-se de um “discurso sobre a vida”, como bem observa Marina Colasanti.(informação verbal)³

Para Magnani (2001, p.2) a literatura é um fenômeno social e histórico, de forma que o texto literário caracteriza-se por um “conjunto de códigos e leis que regem esses códigos, conjunto esse que envolve tanto as condições de emergência e utilização de determinados escritos em determinadas épocas, como funcionamento social da língua”. Assim, o termo *literário* “designa algo vivo e dinâmico, em constante transformação; é um fato social, situado numa superestrutura, que mantém relações com outros elementos da superestrutura e com a infraestrutura”. (idem). No entanto, a autora chama a atenção para alguns equívocos acerca do fenômeno literário como, por exemplo, entendê-lo como “servidor da ideologia dominante”. Ela explica que “apesar de condicioná-lo, a ideologia dominante não esgota seu funcionamento”. Além disso não se deve classificar um texto como crítico ou conservador porque está acabado. Segundo Magnani (2001, p.71), é um

³ Conferência do 15º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, julho de 2005.

equivoco não levar em conta que o texto é construído na leitura (do autor, do editor, do aluno, do selecionador).

Ao tratar da função da literatura, Magnani (2001) explica que, além de exprimir e atuar na formação do indivíduo, a literatura, no caso da criança e do adolescente, tem a função de educar o gosto e ajudá-los no amadurecimento. A autora destaca que, para a Psicanálise, os contos de fada são de grande importância para o desenvolvimento da personalidade da criança. Como afirma Bruno Bettelheim (2001) “tais histórias representam sob forma imaginativa aquilo que consiste o processo sadio de desenvolvimento humano (...)” estes contos tornam o desenvolvimento atraente e promovem o envolvimento da criança neste processo. Dessa forma, ao identificar-se com aquele personagem que causa simpatia ou apatia, a criança procura a projeção no herói (bom) já que a condição deste “lhe traz um profundo apelo positivo”. (*apud* MAGNANI, 2001, p.75).

Assim, enquanto mediador entre o leitor e o mundo, o texto literário modifica e transforma. Constitui-se objeto de fruição e conhecimento, pois

“é uma obra de linguagem eminentemente qualitativa, que exalta a diferença e a interação do que é diverso e, dado seu caráter de gratuidade e permanência no tempo, o texto literário demanda e propicia um trabalho específico de leitura [...] [este tipo de texto se coloca] como fruição estética que não se deixa controlar, instrumentalizar, etapizar ou seriar, e como busca de conhecimento que não se restringe à organização, classificação e computação de dados e informações, mas que se apresenta como multiplicidade, contrapondo-se ao consumo e destruição dos objetos culturais e instaurando outras relações dos sujeitos entre si e com seu passado, presente e futuro, com a cultura e a língua, com o mundo público e o privado.” (MAGNANI, 2001, p.38).

Diante de tais considerações surge a necessidade de discutirmos sobre a maneira como a literatura tem sido vista e trabalhada na escola. De acordo com o exposto até aqui, percebemos que o texto literário é riquíssimo em termos de significado e, por isso, abre um leque de oportunidades de interpretações segundo a experiência de cada leitor. No entanto, o que se nota nas salas de aula é uma postura um tanto redutora, quando não repulsiva, em relação ao texto literário. Dada a importância do texto literário para a formação do indivíduo, enquanto leitor e enquanto ser humano, não há porque excluí-lo das salas de aula. Contudo, a escola, de alguma forma e por alguma razão, recusa-se a enxergar a

riqueza deste tipo de material e insiste em didatizá-lo e reduzi-lo. Não são poucos os autores que discutem sobre os “perigos” da didatização do texto literário, como veremos a seguir.

Ricardo Azevedo, faz um alerta ao afirmar que

“se a escola, no Brasil, tem sido praticamente o único espaço mediador da leitura e da formação de leitores, convém discutir seriamente como ela vem tratando os livros de literatura infantil. Infelizmente, não poucas vezes como sabemos, os livros de literatura infantil são utilizados como simulacros de livros didáticos. É preciso ser claro: “didatizar, utilizar textos literários com fins meramente utilitários (ensinar a Língua, ilustrar temas científicos etc.) significa reduzir e descaracterizar a literatura, que assim perde sua essência e deixa de fazer sentido”. (AZEVEDO, 2005, p.5)

Segundo Soares (1999), a questão principal do tratamento que a literatura, neste caso a infanto-juvenil, recebe na escola está relacionada à escolarização da literatura. Para a autora, há duas situações de escolarização: a apropriação da literatura infantil pela escola para que esta a utilize para seus próprios fins, e que a autora chama de literatura escolarizada; e a produção de uma literatura para a escola, para seus objetivos, para sua clientela e para ser consumida pela escola – literalização da escolarização infantil. De acordo com Soares (1999, p.18), ao mesmo tempo em que a escolarização é a essência da escola, pois trata, dentre outros, da organização dos conteúdos e dos métodos escolares, a escolarização da literatura tem sido feita erroneamente, de maneira deturpada, falsificada e distorcida. Como resultado, o “literário” está sendo transformado em “escolar” e o que se observa é uma desfiguração, desvirtuação, falsificação do primeiro. Neste sentido, compartilhamos da opinião da autora, já que não são raros os casos em que o texto literário é “mutilado” para que caiba no espaço de uma lição do livro didático. Isso sem considerar as vezes em que os textos são forjados, incoerentes, sem ilustração (mesmo quando esta é essencial para a compreensão do todo), e que o trabalho de interpretação resume-se a perguntas óbvias.

Nessa mesma perspectiva, Azevedo (1999, p.2) critica a didatização da literatura e faz a seguinte afirmação: “a literatura é livre, evidentemente, para falar de qualquer assunto, mas, por favor, nunca de forma utilitária, querendo ensinar, informar ou persuadir”. A perspectiva adotada pelo livro didático-informativo é a da leitura objetiva,

segundo a qual *todos* os que lêem chegam à mesma conclusão, o que não ocorre com a literatura. Se esta expectativa for adotada também para a obra poética, afirma Azevedo, “ela [a obra] passa a ser esdrúxula, além de revelar um lamentável equívoco que, possivelmente, afastará qualquer futuro leitor da literatura”. Ora, a obra literária, seja ela de que tipo for, jamais será uniforme, objetiva, pronta, acabada. É o que Azevedo (1999, p.4) conclui ao questionar como é possível “pretender dar lições objetivas e exercícios sobre a “busca do auto-conhecimento”, a “mortalidade” ou a “paixão”?”.

Sobre a didatização da literatura, Perroti adota uma visão não dicotômica e afirma que

“ultrapassar o limite do utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões, etc. Significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza”. (*apud* AZEVEDO, 1999, p. 4).

Lajolo (1993, p17), por sua vez, fala em *uniformização* da literatura, caracterizada por aquelas “atividades mascaradas que apenas simulam a criação e a fantasia.”, como é o caso das fichas de leitura anexadas aos livros. Tais fichas sequer são elaboradas pelo autor da obra; trata-se de uma atividade delegada a terceiros que não são preparados para elaborar atividades didático-pedagógicas. Na sala de aula, a falta de atenção para os níveis metafóricos do texto e da leitura, faz com que essa proposta referencialize e banalize o ato de ler. Segundo a autora, esta atitude

“Condena à pobreza da improvisação teatral sugerida a viagem de cada leitor; embarca-o numa nave, necessariamente pobre ao confinar-se ao espaço (mesmo sem carteiras!) de uma sala de aula; empobrece a viagem ao cristaliza-lo num itinerário prévio, ao acolhê-lo a uma duração definida”. (LAJOLO, 1993, p.17)

Lajolo (1993, p.72) afirma ainda que tais atividades representam ““a varinha mágica” que transforma crianças mal alfabetizadas e sem livros em bons leitores. Além disso, é difundida a crença de o professor será transformado em orientador de leitura, ignora-se a pouca familiaridade deste com o livro e tende-se à alienação da leitura”.

A autora fala também do artificialismo das aulas de leitura, como o uso do texto como pretexto para atividades de leitura e interpretação. Ela afirma que o texto usado como pretexto torna sua presença artificial, pois

“a situação de aula é coletiva, pressupõe e incentiva a leitura orientada. Mas ainda visa uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser a mais pertinente, útil, adequada e agradável, etc.”. (LAJOLO, 1993, p.72)

Quanto ao posicionamento do professor, a autora enfatiza que “o privilégio de sua leitura [do professor] não se sustenta no conhecimento antecipado das respostas às atividades que, a propósito do texto, se propõem aos alunos. Nada disso.” Por isso o professor também deve se colocar como leitor, e deve respeitar a natureza específica do texto além de “construir o ponto de encontro entre autor e leitor. O privilégio do professor enquanto leitor consiste no contato que ele pode ter tido com muitos textos, o que o torna um leitor maduro. Lajolo complementa:

“em resumo, se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.” (LAJOLO, 1993, p.53).

Acreditamos que a literatura é para ser lida também na escola, afinal este é local de letramento, é onde se aprende a ler e se tem a oportunidade de praticar a leitura. Nossa crítica recai sobre a didatização que mutila o texto e, conseqüentemente, mata a possibilidade de um trabalho com a diversidade de significados que o texto literário oferece. Assim, entendemos que mesmo as fichas de leitura, quando elaboradas com o intuito de promover o desenvolvimento do leitor – e não de confiná-lo a uma só possibilidade de interpretação – são uma alternativa viável. Por exemplo, a casos em que estas fichas são usadas como referência bibliográfica – o aluno é levado a identificar a editora do livro, quem o ilustrou, em que ano foi publicado, etc. Em outras ocasiões, o aluno é estimulado a identificar os personagens do texto, suas características, o local onde a história se desenvolve; o que também é válido porque auxilia no desenvolvimento da noção

sobre a estrutura da narrativa, por exemplo. Por isso, reiteramos nossa posição: a literatura deve ser trabalhada na escola, e na família, visando à formação, e não à alienação do leitor.

Para Ricardo Azevedo, uma das funções da literatura é trazer experiências, angústias, conflitos humanos, por isso não deve ser deixada fora da escola, nem da vida. É na literatura que temas não tratados nos livros didáticos são abordados. Para o autor, o equívoco maior da escola está na constante segmentação promovida pela instituição escolar: o currículo é dividido, as áreas de estudo são divididas, o conhecimento é segmentado; há um modelo a ser transmitido segundo o qual tudo o que não tiver relação com as matérias escolares é deixado de fora e tratado como marginal assim como a cultura popular é marginalizada; e com ela, a literatura infanto-juvenil, chamada de literatura popular, que aborda amplos temas humanos “passíveis de gerar identificação e compreensão imediata na maioria das pessoas” e que “utiliza linguagem pública, clara, direta e acessível”. Sobre este aspecto, o autor chama a atenção para o fato de que esta “literatura popular” é a única acessível à classe média, num país onde cerca de 80% da população é analfabeta, ou analfabeta funcional. Ao ingressar na escola, a criança sai do nada e tem a oportunidade de ter acesso ao tudo que a escola pode oferecer. Ainda que este tudo seja uma única abordagem sobre a vida, que exclui o subjetivo, dividindo o que não é divisível. Nas palavras do autor, trata-se de “um lamentável equívoco deixar de fora do âmbito escolar, ou do universo educacional oficial, as questões subjetivas, os aspectos psicológicos e emocionais; as contradições e ambigüidades; as vivências concretas; a efemeridade humana; as questões do imaginário coletivo e dos imaginários individuais entre outros temas relevantes e relativos”. (informações verbais)⁴

Em uma outra conferência também proferida no COLE de 2005, ao falar sobre o caráter excludente da escola, no que tange a questão do ensino da literatura, Bartolomeu Campos Queiróz afirmou que a dificuldade da escola em ver a literatura como arte, e não como instrumento meramente pedagógico, recai no caráter servil da instituição. Para o autor, a escola serve a uma ideologia e, por esta razão, não aceita a praticidade que o trabalho com a literatura oferece. (informações verbais)

⁴ Conferência do 15º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, julho de 2005.

No entanto, embora estas sejam questões há muito discutidas, elas ainda “assombram” as salas de aula, daí nossa preocupação em refletir sobre elas no decorrer desta pesquisa.

Ezequiel Silva define os objetivos da escola e dos professores no que se refere à leitura. Segundo o autor, à instituição cabe “fazer os alunos aprender a ler”, para isso deve ser “ambiente rico em textos e suporte de textos”. Os professores, por sua vez, têm a função de definir as habilidades a serem ensinadas, bem como selecionar e indicar os textos. (SILVA, 1990, p.66). É fundamental que o professor tenha em mente que a habilidade requerida não pode ser tão abstrata a ponto de parecer inatingível. No processo de leitura, lembra Ezequiel Silva, a criatividade é exigida quando se espera que o aluno faça relação entre o que ele lê e o mundo social. Assim, o professor deve aproveitar o que o aluno diz levando sua produção de sentido para mais perto da realidade. (SILVA, 1990, p.42).

Chartier (1999) também nos chama a atenção para o distanciamento entre o que é lido na escola e o que faz parte da realidade do aluno. O autor lembra que ainda é possível encontrarmos quem nos diga que os jovens não lêem; ele, contudo, reage a esta colocação afirmando que a confirmação de tal hipótese depende do que se entende por leitura. De acordo com o autor, tal afirmação refere-se àqueles que são considerados não-leitores, mas que lêem algo diferente do que a escola define como leitura. Para Chartier, o problema maior não é desconsiderar tais leituras, mas sim usar de práticas “incontroladas e disseminadas” para levar esses leitores a aderirem a outras leituras.

“É preciso usar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e de pensar”. (CAHRTIER, 1999, p.104).

Apesar de tão claros os objetivos, na prática o que se vê é um quadro totalmente diferente. A literatura no ensino fundamental não passa de uma leitura superficial, sem importância, cuja função é reduzida à decodificação. No ensino médio o que se observa é uma extensa lista de autores e obras cujas características devem ser memorizadas. Nas quatro primeiras séries da educação básica, são usados os mesmos livros e os mesmos autores para a realização de um trabalho igualmente superficial e maçante. Sabemos que a literatura é muito mais que um texto de onde se extrai perguntas relacionadas somente à

forma ou, quando muito, perguntas sem muito significado sobre o conteúdo. A riqueza do texto literário permite um trabalho para muito além da superfície do texto. Sabemos também que, contraditoriamente, a maioria dos professores não se sente preparada para explorar toda a grandeza do texto literário de forma que o trabalho seja significativo para o aluno. Por isso vemos no *Programa Literatura em Minha Casa* uma oportunidade para que o professor elabore um programa de leitura de forma a dinamizar a atividade através da realização de um trabalho, no mínimo, incentivador para o aluno.

Esta passa, então, a ser para a nós a razão maior de desenvolvermos este trabalho. Esperamos contribuir para a formação do docente oferecendo-lhe se não a orientação, pelo menos a inspiração de que necessita para realizar um trabalho consciente e significativo com a leitura.

1. 4. A Formação do leitor

Ao abordarmos a questão da leitura, imediatamente pensamos no leitor fluente, devorador de livros, e nos esquecemos que para se tornar propriamente um leitor, o indivíduo passa por um longo processo de formação. A leitura de qualquer texto, especialmente o literário, é cheia de lacunas que permitem ao leitor participar de um jogo de significados e sentidos múltiplos. Como explica Aguiar (2004, v.1), porque a leitura não é um processo natural como comer e dormir, é preciso que se tenha um certo domínio do código escrito em suas modalidades práticas (propagandas, receitas, notícias) e estéticas (narrativas e poemas). Além disso, o ato de ler sofre interferências constantes dos interesses dos leitores, de seus hábitos, das técnicas de leitura de cada um. Sendo assim, formar um leitor significa proporcionar-lhe condições para que ele descubra novos sentidos a cada leitura. Para tanto são necessárias aprendizagem, experiência e maturidade.

Todo sujeito que é leitor passa por determinadas fases de desenvolvimento e, durante este processo, suas preferências por certos textos modificam-se à medida que o indivíduo amadurece. De acordo com a Aguiar (2004, v.2) a relação dessas fases e da série escolar não é fixa, mas depende das experiências de cada um. Assim, o amadurecimento do leitor é provocado pelos estímulos do meio social e cultural. Da mesma forma, os comportamentos adotados em cada etapa são influenciados pelo tipo de leitura privilegiado

naquele momento. Seguindo a classificação de Aguiar (2004, v.2, p.26) as possíveis idades de leitura são:

- Pré-leitura: ocorre durante a pré-escola e o período de preparação para a alfabetização, quando a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornarão apta à leitura. Nesta etapa, a construção de símbolos e o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção favorecem as relações entre imagens e palavras. Assim, os interesses das crianças são, em geral, as histórias curtas e as rimas encontradas em livros com bastantes ilustrações e pouco texto escrito, pois o sentido é descoberto por meio da linguagem visual muito mais que pela verbal. Nesta fase, as crianças gostam também das histórias mais longas que narram fatos do cotidiano infantil e que podem ser contadas por um adulto.
- Leitura compreensiva: esta etapa coincide com o período da alfabetização, por volta da 1ª e 2ª séries, quando a criança começa a decifrar o código escrito e é capaz de fazer uma leitura silábica e de palavras. Suas escolhas são semelhantes as da etapa anterior, mas a motivação para ler é muito maior, já que o pequeno leitor consegue decodificar. No entanto a escolha dos livros deve ser feita não apenas pela facilidade que apresenta como também pelo estímulo à fantasia, à criatividade e ao raciocínio deste leitor em formação.
- Leitura interpretativa: é o período que compreende a 3ª e a 4ª séries do Ensino Fundamental. Nesta fase, ocorre uma evolução que vai da simples compreensão imediata até a interpretação das idéias do texto com certa fluência no ato de ler. Esta leitura interpretativa, um pouco mais aprofundada, é possível graças à aquisição de conceitos de espaço, tempo, causa e ao desenvolvimento das capacidades de classificar, ordenar e enumerar dados. Ainda neste período a criança mantém uma certa mentalidade mágica, porque o leitor procura nos contos de fada, nas fábulas, nos mitos e lendas os ingredientes simbólicos necessários à elaboração de sua vivência. Por meio da fantasia é possível compreender melhor a realidade e o mundo. Gradualmente estes elementos simbólicos vão cedendo lugar a dados do cotidiano do leitor e há uma mistura de fantasia e a realidade nas histórias.

- Iniciação à leitura crítica: quando chega à 6ª e 7ª séries o aluno atinge o estágio de desenvolvimento em que é capaz de realizar operações intelectuais abstratas segundo Piaget (1973); é o momento que sua personalidade está se formando e que ele é inserido de forma afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. Nesta fase, o indivíduo já possui uma maior capacidade de discernimento do real que somada à sua experiência de leitura favorecem o exercício de habilidades críticas. Com isso, o leitor consegue interpretar os dados fornecidos pelo texto, além de posicionar-se diante deles, organizando seus referenciais éticos e morais. As preferências desse leitor voltam-se para os livros de aventura que narram o sucesso de um grupo de jovens ao resolver determinado problema. Este tipo de história preenche as necessidades do leitor que começa a questionar a realidade e a ampliar sua dimensão social.

- Leitura crítica: acontece já na 8ª série e no Ensino Médio, etapa em que o aluno constitui seus juízos de valor e desenvolve a percepção de conteúdos estéticos. Há também uma maior sensibilidade em relação aos problemas sociais, o que leva o jovem a questionar-se a respeito de sua possível atuação na idade adulta. É também o momento de busca pela identidade individual e social e de um maior exercício da leitura, por isso a leitura dos textos torna-se mais crítica através da comparação das idéias, da conclusão, da tomada de posições. A reflexão sobre os comportamentos é feita por meio da leitura de livros que abordam problemas sociais e psicológicos, os quais são os favoritos dos jovens nesta fase.

Da mesma forma que na infância e na adolescência, na idade adulta nossas preferências também sofrem influências de fatores externos como: religião, profissão, ambiente cultural e outros. O importante, porém, é percebermos, como enfatiza Aguiar (2004, v.2, p.26), que “em todos os momentos, buscamos nossos livros preferidos entre aqueles que desenvolvem os temas que centralizam nossa vida”.

Aguiar (2004, v.2, p.27) adverte para a existência de uma grande distância entre o conhecedor e o consumidor de literatura, pois “a escola preocupa-se em transmitir ensinamentos sobre a literatura e não em ensinar a ler”. O objetivo da educação escolar é, na visão da autora,

“repassar dados sobre a história dos autores e das obras, cobrar exercícios de análise de textos para a emissão de juízos, buscando fazer de todo leitor um conhecedor de literatura. O resultado, em nosso contexto, é o fracasso: o aluno não se torna um especialista, nem se converte em leitor”. (AGUIAR, 2004, v.2, p.27).

Daí a necessidade de despertarmos novos interesses, multiplicar as práticas de leitura e diversificar a oferta de material. Para que um indivíduo se torne consumidor, é preciso estímulo ao gosto, à predisposição para a leitura e não um emaranhado de informações sobre fatos literários. Aguiar (2004, v.2 p.27) explica que o ato de ler só funciona quando parte do interesse do leitor e, como este interesse sofre influência de fatores pessoais e sociais, a escola torna-se “agência cultural formadora de leitores”. A autora afirma que “o ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamento dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas”. (idem, p.28). Assim, ela enumera algumas capacidades requeridas ao leitor:

- Saber buscar textos de acordo com seus horizontes e expectativas, selecionando obras segundo seus interesses e suas necessidades;
- Conhecer os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram, tais como bibliotecas, centros de documentação, salas de leitura, livrarias, distribuidoras, editoras;
- Frequentar os espaços mediadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, sessões especializadas de revistas, além dos citados anteriormente;
- Identificar os livros, e outros materiais (como jornais, revistas, arquivos) nas estantes, movimentando-se com independência na busca dos volumes que lhe interessam;
- Localizar dados na obra (editora, local e data de publicação, sumário, índices, capítulos, bibliografias, informações de conteúdo específico);
- Seguir as orientações de leitura oferecidas pelo autor através dos elementos potenciais e dos pontos de indeterminação localizáveis no texto;
- Reconhecer a estrutura que o texto apresenta, preenchendo as posições tematicamente vazias, segundo sua maturidade de leitura e de mundo;
- Ser capaz de dialogar com novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles, através de processos hermenêuticos que envolve compreensão, interpretação, aplicação;

- Trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se com respeito aos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e acatando os novos dados recebidos;
- Integrar-se a grupos de leitores, participando ativamente de práticas de leitura oral e expressão dos conteúdos lidos em diferentes linguagens;
- Conhecer e posicionar-se diante da crítica (especializada ou espontânea) dos livros e outros materiais escolhidos para leitura;
- Ser receptivo a novos textos, que não confirmem seu horizonte de expectativas, sendo capaz de alargar seu gosto pela leitura e seu leque de preferência, a partir do conhecimento do movimento literário ao seu redor e da tradição;
- Ampliar seu horizonte de expectativas através de leituras desafiadoras para sua condição atual;
- Dar-se conta, através da conscientização do que acontece no processo de leitura, de seu crescimento enquanto leitor e ser humano. (AGUIAR, 2004, v.2, p.28).

Estas são competências a serem desenvolvidas durante o processo de formação do leitor. Neste processo estão envolvidas a família, a escola, a sociedade de maneira geral. À família cabe iniciar a criança na leitura, basicamente através do incentivo e da oferta de material. A responsabilidade da escola é igualmente grande quando esta, como já comentamos aqui, se torna espaço de leitura. Mais que espaço físico onde se aprende a ler, a escola deve ser promotora da leitura, local de realização de atividades que buscam a formação de um leitor capaz de ler, refletir, reagir. O papel da sociedade parte, de imediato, da atuação do poder público. Não basta garantir acesso (bibliotecas e acervos) se não existe uma política de formação e valorização do leitor.

Numa perspectiva política sobre a formação do leitor, Britto (2002, p.17) sugere que antes de lançarmos um olhar sobre a expressão *formação do leitor*, atentemos para o conceito de outras duas expressões semelhantes a esta, uma delas é a *formação do cidadão*. Para o autor trata-se de um conjunto de ações político-educativas cujo objetivo é fazer com que os membros de uma comunidade, de um país ou de uma nação reconheçam e exerçam seus direitos além de cumprirem as obrigações para com a comunidade e o Estado. Nas palavras do autor, trata-se de “um conjunto de ações político-sociais que visam estabelecer e inculcar na gente valores e comportamentos desejados desde uma concepção de organização social e de individualidade”. Estes valores são transmitidos através de temas

diversificados (educação ambiental, programa antidrogas) e representam os comportamentos e os valores desejados pela sociedade. Portanto, a formação do cidadão é resultado da ação do Estado, por meio de suas instituições e da sociedade, através de ONGs, mídia, religiões, etc; trata-se de algo dinâmico, que está sempre em transformação.

Quanto à expressão *formação do professor*, Britto (2002) considera o professor enquanto agente principal do desenvolvimento de um país que tem a escrita e a educação como alavancas para alcançar o desenvolvimento. Assim, pensa-se que “quanto maior a formação dos professores, maior será a possibilidade de se fazer uma educação bem-sucedida”. Portanto, as ações promovidas pelo Estado ou pela iniciativa privada têm como base um ideal de como o professor deve ser e agir. Da elaboração dos currículos e programas universitários à preparação do material didático, tudo gira em torno da concepção de que a educação é um padrão para o desenvolvimento social. Também este é um campo de grandes embates políticos, pois aí estão interesses políticos e econômicos, e esta é a razão da disputa ideológica que se observa na educação. Britto (2002) cita uma afirmação de Tomaz Tadeu da Silva em que o autor diz que a educação tornou-se campo de confronto entre diferentes significados: social, humano, político, econômico e educativo. Isso demanda uma tomada de posição e assunção de valores e ações que permitem estabelecer estes significados. No centro de tudo isso está o professor.

Em ambas as definições acima, o termo *formação* relaciona-se à busca de comportamentos e habilidades desejados a um objetivo (estabilidade do desenvolvimento social). A *formação do leitor*, segundo a definição de Britto (2002), vai além do letramento; os programas de leitura são dirigidos a indivíduos que têm a capacidade de ler (são letrados), mas que, por alguma razão, não têm o hábito de ler. Diante desta colocação o autor questiona qual o modelo de leitor ideal de acordo com tais programas e com as propostas de formação do leitor. Britto (2002) adverte que é impossível formar um leitor quando este é excluído do mercado de consumo de livros e dos espaços sociais onde são importantes os conhecimentos e as capacidades ligadas à leitura. Ele questiona a tese de que a leitura está associada à democratização da informação, do conhecimento e da cultura, pois

“... não são as habilidades pressupostas na leitura ou o gosto ou a determinação de ler que promovem a democracia e a participação social; ao contrário, é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura. Dado que a sociedade capitalista, nos moldes em que se constitui, é estruturalmente excludente [...] qualquer ação de inclusão supõe a transformação do fator de exclusão, isto é, a mudança na própria forma de organização social”. (BRITTO, 2002, p.25).

Neste sentido, voltamos à questão da responsabilidade do poder público, especificamente, em promover ações de leitura e com ele, a família, a escola e a sociedade. Tais ações compreendem a busca pelo acesso de *todos* aos materiais de leitura, além de uma formação que visa a aquisição das habilidades anteriormente elencadas.

Britto (2002) nos mostra que há três razões para o aumento da produção de material de leitura e do número de pessoas que lêem. Isto, contudo, não é resultado de campanhas, mas sim do funcionamento do sistema, que tem como base as seguintes acepções:

1- o indivíduo não escolarizado produz pouco e consome pouco, além disso necessita de mais assistência. Transforma-se num fardo para a sociedade, por isso investe-se mais na educação básica e na qualificação profissional;

2- quanto mais indivíduos capacitados no mercado de trabalho, maior é a diminuição do salário devido à vasta oferta de mão-de-obra;

3- quanto mais oferta de educação, tanto maior é a competição, único meio de “ser alguém na vida”. (BRITTO, 2002, p.25).

Observa-se a partir desta idéia que as formas de participação social bem como as formas gerais de educação determinam as possibilidades e as formas de ler. Conforme explica Britto (2002, p.26), “é exatamente este raciocínio que explica o fracasso da maioria dos programas de leitura e das ações de promoção da leitura”. Acredita-se, segundo ele, que é possível incluir a todos sem modificar o modelo excludente de sociedade. Portanto, “se pretendemos reconhecer efetivamente a leitura como bem público, temos de abandonar visões ingênuas e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num movimento político de justiça social”. (BRITTO, 2002, p.29). Neste sentido, a biblioteca deve servir não só ao aluno, mas a toda a comunidade organizada que luta contra a desigualdade. Urge, então, a necessidade de políticas públicas “que ampliem as possibilidades de escolarização e de participação política e cultural da população.” (idem, p.30).

Foucambert, por sua vez, define o leitor como aquele que quer saber “o que se passa na cabeça do outro para melhor compreender o que se passa na nossa [na dele]”. Essa atitude, no entanto, implica, segundo o autor

“a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão acima, evidenciando um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu. Isso vale para todos os tipos de textos, seja um manual de instruções, seja um romance, um texto teórico ou um poema.” (FOUCAMBERT, 1994, p.29).

De acordo com o autor, tudo isso faz parte do “estatuto do leitor”, estatuto este que antecede o saber. Segundo Foucambert, ao desenvolver seu poder sobre si e sobre o mundo, a criança encontra a escrita e aprende a ler. Por esta razão é importante que a escola assuma uma pedagogia da leitura que se apóie na relação entre o poder e a escrita; para que as crianças não dependam apenas das vivências extra-escolares para experimentar tal relação. Para ele, a formação do leitor está diretamente ligada à atribuição do que o autor chama *status* de leitor. Assim, ele afirma que

“o que diferencia as crianças, ou as torna desiguais, com relação à leitura não é a dificuldade em aprender um sistema de notação, mas é antes de tudo a desigualdade de posse, reconhecimento e exercício de um *status* prévio e incondicional de leitor”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 30).

Daí a importância da tomada de consciência quanto ao significado da leitura na vida do indivíduo. O que imediatamente nos faz pensar o quão relevantes se tornam as políticas de leitura no atual contexto. Especialmente se concordamos com Lajolo quando ela afirma que “ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas”. (LAJOLO,1998, p.14).

Porque temos consciência da relevância das políticas públicas para a formação do leitor nos propomos a discutir esta questão no capítulo seguinte.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE LEITURA

2. 1. Política Pública e Educação

Ao abordarmos o tema *política* sentimos necessidade de apresentar uma distinção entre os termos: *Estado*, *Política* e *Políticas Públicas*. Para tanto nos respaldamos no artigo *Crítica Política das Políticas de Juventude*, de Miguel Abad, o qual define *Estado* como sendo

“a expressão político-instrucional por excelência das relações dominantes de uma sociedade [...] um agente de articulação e de unificação entre as nações. Ambos os aspectos tanto a dominação como a articulação e a unificação, pressupõem a delegação dos mais altos níveis de autoridade e legitimidade ao Estado, no sentido de que esse possa exercer a força necessária, seja mediante coerção, coação ou repressão, para garantir a reprodução dessa sociedade, ou seja, das relações de dominação vigentes”. (ABAD, 2003, p.13)

De acordo com Abad, ao reproduzir as relações de dominação na sociedade, o Estado reproduz também as tensões provenientes de contradições e conflitos derivados das desigualdades, ao distribuir o poder real entre os atores sociais. Neste sentido, explica o autor, “as mudanças nas desigualdades sociais, provenientes das mudanças nas relações de dominação entre atores sociais com diferentes níveis de poder, ocasionam, por sua vez, mudanças no aparelho político-institucional do Estado, e não o contrário.” (ABAD, 2003, p.13).

A *política*, segundo Abad (2003) pode designar busca pelo poder e por acordos de governabilidade ou, caso que interessa mais para nossa pesquisa, pode ser exercida na forma de programa de ação governamental. Daí deriva a *política pública* que representa a decisão do governo sobre como agir diante de uma situação. É, segundo o autor, a forma de tornar concreta a ação do Estado investindo recursos do mesmo. Caracteriza-se por ser um instrumento privilegiado de dominação, pois o Estado tem o poder de unificar e articular a sociedade. Enquanto decisão, a política pública supõe uma ideologia da mudança social, explícita ou não na sua formulação. Tal decisão resulta do compromisso entre uma racionalidade técnica e uma racionalidade política. Esta última pode ser influenciada por fatores como: projeto político dominante; demandas, necessidades e interesses da população, com os canais e instâncias políticas para a sua expressão; recursos disponíveis

(técnicos, materiais, econômicos, humanos, etc), caracterizados na forma de um Gasto Político Social (GPS), por sua vez subsidiado em Investimento Social e Custo de Operação; propostas alternativas e capital político de grupos não hegemônicos; desenvolvimento institucional da sociedade; contexto internacional. Segundo Bobbio (*apud* ABAD, 2003), para que uma política pública exista é necessário que haja uma determinada situação que demande solução por meio dos instrumentos de ação política.. Abad (2003, p.15) explica que um problema político se caracteriza por um conflito ou demanda que, de alguma forma, afeta a convivência social e envolve os atores sociais que têm condições de exercer pressão sobre a agenda governamental. O autor afirma ainda que para que um estado de conflito se torne um problema político, são necessárias as seguintes condições: existência de mobilização de recursos de poder provenientes de grandes ou pequenos grupos ou de atores individuais; uma situação que se caracterize como uma crise ou estado de calamidade; um problema que seja uma oportunidade para que os atores sociais adquiram ou incrementem seu capital político.

Sobre o poder das políticas públicas Abad destaca sua capacidade de facilitar os consensos sociais e promover o desenvolvimento do sistema institucional,

“tornando possível o controle cidadão e a responsabilidade política dos governos de plantão (...) são também *instrumentos de governabilidade democrática* para as sociedades, tanto em sua acepção mais limitada, referida às interações entre Estado e o resto da sociedade, como no seu sentido mais amplo de levar à convivência cidadã.” (ABAD, 2003, p.16).

Como o objetivo deste trabalho é provocar uma reflexão acerca das políticas públicas em educação, consideramos pertinente destacar também as concepções das duas vertentes políticas que hoje debatem a educação e as políticas públicas no Brasil. Para tanto nos respaldamos no artigo intitulado *Poder, política e educação*, de Paul Singer (1996), que oferece uma visão geral do debate político sobre os fins da educação e os meios como estes podem ser atingidos, segundo a abordagem *civil democrática* e a *produtivista*.

De acordo com a visão *civil democrática*, a educação, em geral, e a escola, em particular, constitui-se “processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicas da democracia”. A educação está centrada no educando, especialmente aqueles de classes desprivilegiadas ou não-proprietárias. O objetivo da educação, segundo

esta vertente, é proporcionar a consciência (motivação) que permite ao indivíduo engajamento em movimentos de luta por uma sociedade mais livre e igualitária. De acordo com esta perspectiva a formação do profissional e do cidadão não são contraditórias; no centro da questão estão o respeito e a preocupação com a autonomia do educando para alcançar a auto-educação. O educando determina os meios pelos quais o educador o conduz. Os defensores desta visão acreditam que a criança possui um desejo natural pela aprendizagem, e isto deve ser respeitado e alimentado. O limite desse respeito é dado pelas necessidades e pelos interesses dos demais sujeitos do processo educativo, além da família. Há, portanto, certa exigência quanto à disciplina. (SINGER, 1996, p.6).

Segundo a visão *produtivista* a educação representa a preparação do indivíduo para o ingresso na divisão social do trabalho. Como prioridade está a *acumulação de capital humano*. Pressupõe-se que o indivíduo possui um potencial inato que deve ser desenvolvido pelo esforço próprio bem como o de seus instrutores e familiares. Tal esforço se traduz num custo, formulado em termos pecuniários e que representa o valor do capital humano de cada indivíduo. O capital humano, por sua vez, provém da educação e dos cuidados com a saúde e outros aspectos que influenciam no desenvolvimento da capacidade produtiva do indivíduo. Educar é, portanto, “instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível”. Neste caso, a vantagem *individual* passa a ser simultaneamente *social*, ou seja, “a educação promove o aumento da produtividade, que seria o fator mais importante para elevar o produto social e dessa maneira eliminar a pobreza”. (idem).

De acordo com Singer (1996), existe um ponto em comum entre estas posições, ambas entendem a educação como meio de melhorar a sociedade. Contudo divergem quanto às concepções de como a sociedade e a economia funcionam. Para o autor, esta divergência teve início ainda nas origens de cada uma destas abordagens.

A *civil democrática* vem do movimento pela igualdade (sufrágio universal) do qual resultou a democracia moderna. Igualdade e liberdade são colocadas no mesmo patamar e a legitimidade dos resultados do jogo do mercado é negada, já que a sociedade capitalista está dividida em classes. De acordo com esta perspectiva, perdedores e ganhadores estão pré-determinados e se as diferenças não forem amenizadas, elas tendem a crescer. Vêm daí as reivindicações pela universalização dos direitos políticos e pelo acesso à educação e ao

seguro social. Dessa forma, o objetivo da demanda ao acesso universal à educação escolar era proporcionar às crianças desprivilegiadas o exercício de seus direitos políticos e o acesso às oportunidades culturais e profissionais que exigem escolarização.

Por outro lado, a ideologia liberal atribui a igualdade entre os cidadãos de acordo com a competitividade no mercado. Os ganhadores, que sabem utilizar o excedente de renda, não o dividem com os perdedores porque isto pode causar prejuízo a toda a sociedade, além de desestimular os ganhadores e os perdedores - aqueles por perderem seu prêmio, estes por recebe-lo sem ter merecido.

Conforme explica Singer (1996), entre as décadas de 30 e 60 o liberalismo aceitou as principais conquistas democráticas. Nos países capitalistas adiantados, boa parte dos anseios democráticos tornou-se realidade, especialmente no que diz respeito ao bem-estar social. Neste cenário foi implantada a universalização da educação escolar (ensino público) em muitos países. Para tanto houve a contribuição de governos conservadores (liberal-democratas), social-trabalhistas ou trabalhistas. Mais tarde, a fusão do liberalismo com a democracia foi revertida pela onda liberal antidemocrática (neoliberalismo). Trata-se, contudo, de uma reversão parcial, pois a adesão ao sufrágio universal foi mantida, enquanto o apoio às conquistas no campo da seguridade social e da educação universal foi retirado. (idem, p.7).

A visão *produtivista* origina-se da crítica neoliberal aos serviços sociais do Estado, os pontos principais dessa crítica são:

- *paternalismo*: como exemplo temos os serviços sociais de auxílio a desempregados. Segundo a abordagem produtivista esta medida incentiva o indivíduo a permanecer no desemprego.

- *ineficiência*: o controle que o seguro social exige absorve grande parte dos recursos destinados ao próprio seguro. Os serviços sociais *públicos* não incentivam o aumento da produtividade, o que gera um desperdício de funcionários e recursos.

- *corporativismo*: a crítica recai sobre o fato de que há uma certa exigência de ampliação dos aparelhos nos quais atuam profissionais dos serviços sociais, o que acarreta pressão ao poder público pelo aumento também de orçamento. Acredita-se que esta “prática” gera a crise fiscal do Estado. (SINGER, 1996)

Quanto ao ensino público, a reforma proposta pela visão produtivista prevê o ensino não gratuito ou mais competitivo. Segundo esta corrente, o ensino público não atende às necessidades da demanda por trabalho, devido à falta de estímulo; então a escola deveria estar sujeita às regras do mercado, ou seja, diretores e professores formariam vencedores para, assim, ganharem o jogo concorrencial. O mercado julgaria a escola de acordo com o êxito de seus alunos, desta mesma forma os professores seriam avaliados. A proposta é combinar qualidade, baixo custo e respeito à liberdade de escolha de cada um. (SINGER, 1996, p.8)

Um fato que tem relação direta com a atual situação do sistema escolar é a crise do Estado de bem-estar social. Segundo Singer (1996), embora no Brasil não se tivesse institucionalizado um Estado de bem-estar social como em países do primeiro mundo, havia fundamentos sendo desenvolvidos até a década de 70. Entre 1968-1976 foram criados sistemas abrangentes de ensino básico, saúde e previdência. A crise desses sistemas acontece a partir da recessão (1981-1983), quando há um aumento do desemprego, da demanda por serviços de saúde pública e por vagas nas escolas. Conseqüentemente houve corte nos salários dos profissionais destas áreas. Quando os recursos fiscais foram transferidos da União para os estados e municípios, os serviços sociais entraram em colapso e nos locais onde foi dada atenção especial a estes serviços houve também um aumento da qualidade e os profissionais do município passaram a ganhar o dobro dos funcionários do estado. Para Singer, a crise do Estado de bem-estar só poderá ser resolvida com a reabilitação material do Estado, com uma reforma cujas propostas estejam “em consonância com uma visão mais estrutural e coletiva da sociedade e da economia”. (idem, p.10).

No que se refere à exclusão social, uma conseqüência da terceira revolução industrial, o autor explica que a aplicação da tecnologia em algumas áreas de produção resultou na demanda de habilidades especiais alcançadas com alto grau de escolaridade. Ao mesmo tempo em que postos de trabalho foram extintos, houve uma multiplicação de unidades prestadoras de serviços. Com isso, mudaram as relações trabalhistas e a carteira assinada e o seguro saúde já não são mais tão comuns. Assistimos a um aumento do setor terceirizado, cujos trabalhadores prestam serviços a pequenas empresas. Neste contexto destaca-se a informalidade. Como resultado há um crescimento da exclusão social, pois as atuais relações de trabalho não limitam a jornada de trabalho, então o indivíduo permanece

no emprego por muito tempo o que acaba gerando o desemprego. O capital que gira no mundo “foge” dos lugares onde trabalhadores organizados estão prontos a exercer seus direitos e instala-se em locais onde há mão-de-obra barata e uma “débil” organização sindical. Dessa forma o que tende a acontecer, e que segundo Singer (1996, p.12), já está acontecendo, é uma abertura do mercado interno às importações o que afeta a indústria local; porque esta “não consegue concorrer no mercado nacional com as importações asiáticas”.

Dentre outras idéias que norteiam este artigo de Singer (1996), o que nos interessa destacar é a atual situação, ou melhor, crise do sistema escolar. O que se vê, hoje, é que a escola está cada vez mais sujeita às condições do mercado e se define de acordo com o panorama político e social. Esta situação leva Singer (1996) a afirmar que a crise do sistema escolar não é resultado apenas do corte de verbas, o que acarreta perda de pessoal qualificado e declínio de qualidade de ensino. O cerne desta crise está na alienação do sistema escolar: a escola não está formando o cidadão consciente; os currículos não atendem aos anseios de aprender dos jovens e, com isso, não há motivação para que estes participem ativamente do processo educativo. Segundo o autor, há algum tempo nota-se uma diferença significativa entre o número de pessoas matriculadas nas escolas públicas ou privadas e os resultados obtidos com a educação. A massificação do ensino teve, na opinião de Singer (1996), um efeito reverso: ao invés de transformar os indivíduos menos favorecidos, parece que foram estes indivíduos que transformaram a escola. O certificado continua sendo símbolo de diferenciação social, assim como ocorria antes da universalização. O currículo a que o aluno tem acesso só está a seu alcance por meio da escola, são excluídos os que não freqüentam a sala de aula. Da mesma forma, o vocabulário adquirido na escola é um código de identificação entre uns e discriminação de muitos. A idéia de que a evasão e a repetência são conseqüências do fato de o aluno não viver num ambiente adequado (permeado por livros e outros objetos que remetem ao currículo escolar), é um indício de que a escola não está adaptada à maioria.

As questões acima pontuadas têm origem no impasse em que se transformou a crise do ensino; e este é o grande debate proposto por Singer (1996). A escola não tem seu papel definido na sociedade; ela não se encaixa nos moldes do produtivismo, o que para nós é um ponto positivo; tampouco se caracteriza como civil democrática. Portanto ela está alheia às

reais necessidades do aluno e da sociedade como um todo. Por isso, Singer (1996) sugere uma reforma civil democrática que venha politizar a educação em contraposição à mercantilização do ensino, como propõe a reforma produtivista. Em outras palavras, o ideal seria que todo o processo educativo fosse democratizado. Assim, a escola seria integralmente responsável pelo aluno, independente dele ter uma família ou não. Segundo o autor, diferente do que ocorre hoje, a escola não exigiria que o aluno se adaptasse, mas faria dele prioridade. Em suma, “a reforma democrática teria de ter engenhosidade suficiente para combinar um processo educativo não-mercantilizado com o combate ao paternalismo, à ineficiência e ao corporativismo”. (SINGER, 1996, p.15).

Sobre a mudança educativa atual, Torres (2001) afirma que esta segue duas lógicas que ao invés de se tocarem se repelem: *a grande reforma* e *a pequena inovação*. Segundo a autora, a primeira está “comprometida com a política, com o sistema estatal, com o espaço público, com o dever ser e a norma, com o massivo e com o hegemônico, seguindo o clássico esquema vertical de cima para baixo”. A inovação, por sua vez, se compromete com o local, o micro e é resultado da iniciativa de seus protagonistas, dentro e fora da escola, no setor público e privado, sem a pretensão de adquirir uma dimensão maior que seu raio de ação, aspirando certa “visibilidade” e o contato com outras inovações (TORRES, 2001, p.15).

Os reformadores de grande escala, como a autora chama os governos e os organismos internacionais, enxergam a inovação como “semente para implantação da reforma”. Como a reforma *educativa* sempre foi pensada como reforma *escolar*, a inovação é associada ao sistema escolar de forma que tudo o que ocorre à margem desse sistema é ignorado. Paralela a esta perspectiva seguem o autoritarismo e o centralismo do sistema escolar, ou seja, a idéia de que apenas os que “estão mais acima” são capazes de realizar algo, esta visão contribui para a inibição do educador ao qualificar ou reivindicar sua prática como inovadora. Em outras palavras, não há estímulo para a experimentação ou para a inovação da própria escola.

Por outro lado, os agentes da pequena escala (inovadores) – agentes escolares, organizações comunitárias e eclesiais, ONGs, empresas e fundações, etc – vêem a *reforma* como patrimônio governamental, que vem de cima e que representa uma situação favorável ou não para fazerem sua parte. Os inovadores que estão dentro do sistema escolar

procuram desempenhar sua função seguindo as normas tradicionais da escola. Já aqueles que estão fora do sistema procuram distanciar-se e criticar o que é considerado próprio do sistema escolar. Torres (2001, p.16) explica que “para eles a própria possibilidade de inovar a educação está reservada a esta “outra” educação: professores e instituição escolar não teriam capacidade de se auto-transformar e, de qualquer modo, necessitariam do impulso renovador vindo de fora”.

A autora afirma que

“felizmente e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, os eixos *em cima/em baixo, dentro/fora e público/privado* começam a desmoronar. Hoje, mais do que no passado, reforma e inovação aproximam-se a partir do escolar e do extra-escolar, sendo também redefinidos nesse marco os limites e as relações entre público e privado”. (TORRES, 2001, p.16)

Contudo, ela critica o esquema “de cima para baixo” da reforma e “de baixo para cima” da inovação. Ambas, segundo Torres, têm sido ineficazes na mudança da educação. Assim sendo, a autora sugere que haja um “vaivém” entre as duas e que vontades, saberes e recursos sejam articulados em nível micro e macro entre a escola, a sociedade local e a nacional. (idem).

Ao lançar um olhar sobre a atual situação da escola, Torres (2001) lembra que desde o fim da década de 80, quando houve uma negociação dos projetos de melhoria da qualidade da educação (básica) financiados com empréstimos internacionais, instituições e agentes acadêmicos não-governamentais, não-formais e não-convencionais têm se aproximado do sistema escolar e do Estado. Segundo a autora, estas instituições e agentes desenvolvem projetos pontuais e locais, cujo objetivo é “abrir janelas”, “detonar readaptações” na escola. A entrada desses agentes na escola foi possível com uma abertura maior das estruturas governamentais ao contato com novas realidades. E os processos de descentralização do sistema escolar e de terceirização de atividades e serviços educativos, principalmente através de ONGs e universidades, facilitaram tal abertura; especialmente no que diz respeito à formação e capacitação docente, além da preparação de textos e manuais escolares.

Torres (2001) chama a atenção para uma certa “efervescência inovadora no âmbito escolar” o que, segundo ela, vêm de fora e é capitalizada pelos processos de reforma. A autora afirma ainda que

“as inovações mais atraentes e até mesmo mais promissoras no campo educativo são experimentadas *dentro* do sistema escolar. Hoje, o que se vê é um enfraquecimento do discurso da educação não-formal frente a uma apropriação mais ativa dos novos discursos de inovação pelo Estado, pelo sistema governamental, pela reforma, pelos agentes escolares e pela própria escola. (...) hoje, não há mais uma bandeira progressista no campo da Educação e da Pedagogia que esteja fora da esfera estatal, do discurso da reforma e dos organismos internacionais que assessoram e financiam: descentralização, autonomia escolar, revalorização e profissionalismo docente, participação, consulta, consenso, auto-gestão, “apoderamento”, diversidade, interculturalidade e bilingüismo, atuação e protagonismo da criança e do jovem, ênfase na aprendizagem (...) etc”. (TORRES, 2001, p.18).

Sob esta ótica, quando um problema numa reforma ou projeto autodenominado inovador é detectado sobram acusações. Torres explica que a escola atribui o fracasso escolar ao aluno, à família e ao meio. Estes vêm a escola como fracassada, pois reclamam que a escola está distante deles, enquanto a instituição se queixa da falta de participação dos pais. Não são os raros os casos de desentendimento dentro do próprio quadro administrativo: entre professores e diretores, funcionários e professores e entre os próprios docentes. Ao analisar estas questões, a autora detecta que, quando visto de perto, o problema maior da educação não é a dificuldade de se colocar no lugar do outro, nem a resistência dos professores à mudança; o problema é sim a conceituação da mudança e a formulação das políticas. A reforma feita no sentido vertical reproduz a relação professor que ensina e aluno que (não) aprende, aquele que propõe e o outro que recebe as instruções. Esta mudança dirige-se às normas e estruturas escolares, não focaliza a cultura e o senso comum ou as relações cotidianas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tal reforma, conforme explica Torres (2001, p.22), está presa à política, não às motivações e vontades de quem participa do processo. Neste quadro, onde impera a concepção tecnocrática da política e da mudança educativa, vale mais o saber técnico. Dessa forma, o educador é visto como um “capacitando” que corrige e encaminha papéis. Já os pais (quando analfabetos, principalmente) são vistos como indivíduos incapazes de ajudar na

educação dos filhos, muito menos de engrandecer a política escolar e educativa. Os alunos, por sua vez, são ignorados enquanto interlocutores de sua educação.

Assim sendo, visto de *baixo*, Torres (2001, p.22) afirma que “em um mundo crescentemente globalizado, uniformizado e regido pelos economicistas, não é tarefa fácil abrir caminho para a educação a partir de sua especificidade e de sua própria lógica, sem reduzi-la às categorias do insumo-produto e do custo-benefício, explorando as possibilidades que as modernas tecnologias oferecem para a aprendizagem, mas sem se rebaixar diante delas”. De *baixo*, afirma a autora, “tudo é visto como possível e simples, dependendo apenas das vontades e decisões individuais, de novos decretos e do poço sem fundo dos empréstimos internacionais”.

A rapidez com que passam os que ocupam os cargos *em cima* faz com que as reformas sejam “planejadas” sem perspectivas sobre o antes e o depois, assim, instaura-se uma forma descontínua de saber.

Para os que estão *embaixo* travam-se desafios diários que envolvem a classe, a escola, a comunidade. “Cada nova proposta de reforma chega como ordem, mais do que como proposta, sem a preparação, a explicação ou as condições exigidas para compreendê-la, assumi-la, adapta-la, prova-la, equivocarse e retificar, isto é, para aprender individual e coletivamente”. “Cada nova reforma demanda tempo e responsabilidades adicionais, propõe novos enfoques e terminologias, coloca (uma vez mais) sob suspeita o saber e as certezas dos educadores e oferece novas capacitações corretivas, de utilidade prática duvidosa, conforme terminam revelando mais tarde estudos e avaliações e conforme constatam, de imediato, os próprios educadores”. (TORRES, 2001, p. 23).

Quanto à validade da *reforma* e da *inovação*, Torres afirma que

“a validade de uma proposta de mudança educativa (...) decide-se não pela novidade ou pela solidez das idéias no papel, mas por sua viabilidade prática, por sua adequação à especificidade de cada contexto e momento”. Para tanto é essencial que se conheça a realidade, que se reconheça a complexidade da mudança, e as condições necessárias para implantá-la, entre outros. (TORRES, 2001, p.23).

Segundo Foucault (1994), para que a tão almejada reforma dos métodos escolares aconteça é imperativo que a sociedade se conscientize da necessidade dessa

mudança e passe a exigir uma outra forma de saber construído na escola. A primeira esfera a ser trabalhada é, na opinião do autor, a família do aluno. Pois os pais acabam pedindo que a escola reproduza o que sabem fazer de modo mais eficaz e prazeroso. Foucambert relata que a duas atitudes bastante comuns dos pais de alunos; ora “eles [os pais] verificam se seus filhos sabem “ler” fazendo-os falar o texto que têm sob os olhos”, ora assumem uma atitude que, segundo o autor, é ambígua, pois “fingem ver o que a leitura tem de específico e a imaginam como um prêmio da alfabetização. Assim, sentem culpados, medem o poder e o privilégio de que gozam, justificando-no com base no mérito pessoal e então pouco se preocupam em partilhá-lo.” (1994, p.114).

De acordo com Foucambert (1994), a escola, por sua vez, não pode, nem deve, contar com uma súbita mudança de opinião; cabe aos professores implantar ações determinantes dentro e fora da escola para mobilizar essa mudança. Assim, é necessária uma outra escola onde se aprende a ler lendo e o requisito para a aquisição dessa habilidade é a habilidade de questionar. Dessa forma a “leiturização” passa a ser o desafio imanente “a qualquer processo de democratização da vida política, sindical, cultural, econômica(...) em qualquer desejo de promoção coletiva.” Sendo assim, este processo de transformação da escola será resultado da conjunção de “uma expectativa social diferente e de novas possibilidades de respostas que estão começando a ser esboçadas pelas inovações”. Neste contexto, é importante, pois, aliviar a escola da pressão “que remete para seu passado”, caso contrário a leiturização não será possível. (idem, p.115). Portanto, do ponto de vista de Foucambert (1994, p.33), a política de leiturização torna-se tão necessária para atender às demandas da sociedade hoje quanto foi a política de alfabetização há mais de cem anos.

No que tange as políticas públicas, o autor afirma que é dever do Ministério da Educação criar condições para o trabalho da escola enquanto *conjunto*, mas essa não é tarefa *apenas* deste órgão. Daí a importância de políticas que avancem em todas as direções e atinjam as diferentes instâncias: comunidade, escola, bibliotecas, famílias... Neste sentido, o papel da escola é desenvolver no indivíduo uma identidade que pouco tem a ver com o coletivo a que este indivíduo pertence. Esta missão, no entanto, não se concretizará se a sociedade não tiver o que delegar à escola. Ela [a sociedade] é a fonte dos conhecimentos. Assim complementa o autor, “a escola só poderá desempenhar o seu papel a contento se a

leitura for uma questão de toda a coletividade, e não exclusivamente escolar”. Sob esta ótica, o professor do ano 2000 passa a ser co-autor de uma política comunitária.

No âmbito da leitura, Lajolo afirma que

“a instauração de uma política de leitura escorada na difusão apressada e superficial – pela via de cursos, treinamentos e publicações – de tais atividades (improvisadas sempre no nível da precariedade das condições materiais da educação brasileira...) não só descompromete o Estado das responsabilidades pela qualidade do ensino, como reforça o caráter reprodutor da escola, na medida em que tira a responsabilidade do professor, em diálogo com seus alunos e com suas leituras, o planejamento das atividades de leitura em que vai engajar-se com sua classe”. (LAJOLO, 1993, p.73).

Ao abordar a questão da exclusão do não leitor, Foucambert afirma que a questão do estatuto da leitura recai na reflexão sobre a falta de relação com a escrita, relação esta que pode ser

“uma rebarba conjuntural, um acidente de percurso, uma má gestão dos marginais numa sociedade que é, entretanto, estruturalmente dedicada à divisão democrática da leitura; ou, ao contrário, essa falta de relação com a escrita é a manifestação da natureza não-democrática e excludente da leitura, cujo uso foi assim especializado pelas relações sociais.” (FOUCAMBERT, 1994, p.140).

Esta discussão leva o autor a levantar a hipótese de que

“atualmente não existe nenhum obstáculo fundamental que possa excluir um indivíduo do que o mundo da escrita expressa, tal como é; a não leitura seria basicamente uma questão da distância cultural, de falta de familiaridade, de ausência de uma primeira experiência que faça nascer o desejo de ler.” (idem)

O autor aponta o que, na realidade, acontece com base no que ele chama de “boa coerência sócio-econômica”: há um esforço para que o número de leitores aumente, contudo é deixada de lado a “*necessidade da invenção simultânea e recíproca de novos leitores e de novos escritos.*” Assim como há dois séculos, a entrada de novas camadas sociais dos países industrializados, ou em desenvolvimento, no mundo da leitura depende da compreensão e da utilização da leitura e da escrita como “ferramentas de pensamento de uma experiência social renovada” e como “expressão de pontos de vista sobre uma

realidade mais ampla que a escrita ajuda a conceber e a transformar”. No entanto, a democratização como é feita hoje, exige que “*uma parte maior da humanidade e da experiência seja envolvida na e para a escrita*”. (FOUCAMBERT, 1994, p.141). Segundo este raciocínio, ser leitor significa assumir um posicionamento no mundo e sobre o mesmo conforme o que indica a escrita. Sendo assim, o princípio da exclusão do não-leitor, segundo Foucambert (1994), reside no não envolvimento do indivíduo na experiência social, nas preocupações e nos modos de análise que geram a produção de escritos.” Assim, explica o autor,

“a democratização da leitura – ou se se quiser, o aumento maciço do número de indivíduos engajados em redes de comunicação escrita – inscreve-se precisamente nesta alternativa: ou os atuais excluídos assumem a maneira de ver, sentir, pensar da minoria que produz e consome a escrita, ou se criam os novos escritos, correspondentes à sua abordagem do mundo, à sua experiência e ao poder que eles adquirem.” (idem, p.142).

Há portanto, providências a serem tomadas para que esta realidade seja transformada. Foucambert enfatiza o papel das bibliotecas neste contexto, segundo ele, “a ação das bibliotecas na luta contra o iletrismo insere-se na implementação global de uma política que enfim concretizaria a responsabilidade do poder público em matéria de leitura.” (idem, p.143). O autor enumera quatro condições para isso:

- 1- Manter a oferta de escritos existentes – seria como chamar o “público” a entender o que é ler e como isso age na vida das pessoas;
- 2- Favorecer a produção de escritos novos que fujam aos circuitos de edição cada vez mais concentrada. Isso implica fazer da biblioteca um “laboratório de produção de textos comunitários” para então fazer da escrita e da leitura instrumentos de pensamento e expressão;
- 3- Ir ao encontro dos não-leitores em seu terreno de vida e de exclusão da escrita. Tornar a biblioteca um lugar que estes possam frequentar através da promoção da leitura, não do livro;
- 4- Oferecer meios técnicos para encontros com a escrita.

Emerge, então, a necessidade de “agir sobre as condições sociais dessa escolha individual, engajar-se numa política que passe da oferta de livros ao trabalho militante sobre as razões de ler” (idem, p.138).

2. 2. Políticas Públicas de Leitura

Para a grande maioria dos pesquisadores da área da leitura, o acesso democrático a esta prática, bem como à escrita é uma das conquistas mais poderosas que deve ser almejada pelos indivíduos de todas as nações. Para estes estudiosos, a habilidade de escrever e de ler é garantia de autonomia e cidadania.

Contudo, temos visto até aqui que para se tornar leitor o indivíduo não depende apenas da interferência cultural e da escola; mais do que isso, é necessário contato com o material escrito de qualidade e bastante variado. Mas apenas o contato não garante o exercício pleno da autonomia, tampouco da cidadania, é preciso que se compreenda a importância deste material e a função social que desempenha.

Infelizmente, a sociedade brasileira ainda não é capaz de compreender a dimensão da leitura enquanto instrumento da cidadania, afirmam os pesquisadores. Portanto, pauta-se neste fato a justificativa da necessidade de políticas públicas de leitura que dinamizem o uso do livro, que promovam o acesso de todos os estratos sociais à leitura, à escrita e a outros bens culturais.

Quando nos propomos a discutir as políticas públicas de leitura, traçamos alguns caminhos para melhor direcionar nosso trabalho. Portanto neste sub-capítulo apresentaremos alguns dos mais importantes acontecimentos na área das políticas públicas que envolvem a questão da leitura e do livro. Além disso fizemos um levantamento de alguns projetos de incentivo à leitura e de democratização do livro que foram iniciativas do Governo Federal ou que se constituíram parcerias entre este e algumas empresas. Não temos dados suficientes de todos os projetos dessa natureza, por isso o que se segue é um breve levantamento segundo informações que obtivemos, entre outras fontes, do site do Ministério da Educação e da Cultura. Iniciaremos esta etapa de nosso trabalho com a apresentação de duas leis bastante relevantes para a questão da leitura no Brasil: a Lei Federal de Incentivos Fiscais e a recentemente sancionada Lei do Livro.

Desde a criação da Lei Federal de Incentivos Fiscais, do Ministério da Cultura o Governo Federal tem procurado contribuir para o incentivo à leitura. De acordo com Elisabeth D'Ângelo Serra, em 1987, aproveitando os benefícios dessa lei, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ – juntamente com empresas privadas realizou

os primeiros projetos de leitura. Dentre eles destacam-se o *Livro Mindinho, Seu Vizinho*, fruto de uma parceria com a empresa White Martins e o *Leia, Criança, Leia* com a Companhia Belgo Mineira. Ambos destinados à criação de bibliotecas em periferias e favelas de grandes centros urbanos. Em 1988, um outro projeto pôde ser beneficiado com a Lei de Incentivos, o chamado *Viagem da Leitura*, que assim como os anteriores, destinava-se a auxiliar a propagação de bibliotecas públicas, graças a parcerias com a empresa Ripasa, com o antigo Instituto Nacional do Livro e com a Fundação Roberto Marinho. Quase dez anos mais tarde, em 1997, um projeto implantado em conjunto com a empresa Alumar, *O Livro na Praça* foi um dos vencedores do concurso *Os melhores Programas de Leitura* da FNLIJ e do *Proler*. O projeto de São Luiz, do Maranhão também recebeu benefícios da mesma lei; assim como o *Ateliê do Artista*, da FNLIJ e Empresa de Marketing Cultural – EMEC, que com o apoio do jornal *O Dia*, levou crianças das escolas públicas do Rio de Janeiro até a quadra da Escola de Samba União da Ilha do Governador, onde foram realizadas atividades de estímulo à leitura e de difusão do livro e da biblioteca.

Apesar dos inúmeros incentivos registrados até agora, a atual situação da leitura e do livro no Brasil exige que medidas de emergência sejam tomadas. Segundo informações divulgadas pelo Coordenador do Programa *Fome de Livro*, Galeano Amorim, enquanto os colombianos lêem, em média, 2,4 livros por habitante/ano, nos EUA e na Inglaterra este índice sobe para 5 e na França chega a 7 livros *per capita*; no Brasil, a cada ano os brasileiros lêem apenas 1,8 livro. Talvez, uma explicação para tais índices seja o fato de que a cada quatro brasileiros, somente um consegue ler um texto mais longo, pois um deles é analfabeto e os outros dois são analfabetos funcionais, ou seja, são incapazes de ler ou escrever mais que um simples bilhete.

Se atentarmos para o lado do mercado editorial e de venda de livro, veremos que a situação não é muito diferente. De acordo com o artigo de Amorim, a edição média de livros caiu para 2.000 exemplares, o que significa uma queda de 50% se comparada a duas décadas atrás. O número de livrarias hoje no Brasil é, no mínimo, dez vezes menor que a demanda, segundo uma pesquisa patrocinada pelas entidades do mercado editorial com metodologia do Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e Caribe (Cerlalc), do qual Galeano Amorim é vice-presidente.

Por outro lado, as políticas de leitura mostram que assim como nas administrações anteriores, hoje há por parte do Governo Federal uma preocupação com a questão da leitura e da democratização do livro.

Tal é a preocupação do Governo Federal que em 30 de outubro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei do Livro (nº 10.753) que tem como intuito instituir a política nacional do livro no Brasil. Em mais uma iniciativa do Governo Federal de promover ações de fomento à leitura, foi sancionada, em 21 de dezembro de 2004, a Lei que isenta a produção, comercialização e importação de livros do pagamento do PIS-Cofins-Pasep, o que varia entre 3,65% a 9,25%. Com isso, editores, livreiros e distribuidores deixarão de pagar qualquer tipo de taxa ou imposto sobre operações com livro, que, segundo a Constituição, goza de imunidade tributária. Segundo informativo do site do Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Cultura, estima que esta medida provocará dois tipos de impactos imediatos no mercado editorial brasileiro. O primeiro será uma retomada dos investimentos de editoras e livrarias, o que deve provocar um crescimento superior a 15% no setor em um ano. Uma outra consequência será uma redução nos preços dos livros, que deve começar a acontecer já em janeiro de 2005 que pode chegar a 10% no período de três anos. Segundo um estudo apresentado pelo responsável pela Política Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas do Ministério da Cultura, Galeno Amorim, esta desoneração deve injetar nesse mercado um valor superior a R\$ 160 milhões por ano. Por outro lado, os editores, distribuidores e livreiros ofereceram uma contribuição de 1% sobre a venda de livros para constituir o Fundo Pró-Leitura, “que deve ter orçamento anual de R\$ 45 milhões gerido por governo e sociedade, para desenvolver ações e políticas para aumentar a leitura no Brasil.”

Enquanto tais ações são pensadas, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada a pedido da Câmara Brasileira do Livro apontou que cerca de 61% dos adultos alfabetizados têm muito pouco ou nenhum contato com livros em nosso país, e 6,5 milhões de pessoas das camadas mais pobres afirmam não ter nenhuma condição de adquirir um livro. Ciente destes dados e diante da iniciativa do Governo Federal, o ministro da cultura Gilberto Gil afirmou que “tal contexto impõe uma ação consistente e articulada para o estímulo à leitura e para a democratização do acesso ao livro via instalação de bibliotecas

públicas e livrarias em cidades e regiões metropolitanas desprovidas ou escassamente providas desses bens e equipamentos culturais".

Foi lançado também o *Plano Nacional do Livro e Leitura* cujo objetivo é ampliar, em três anos, a média nacional de leitura (1,8 livro por habitante/ano) em 50%. Durante a cerimônia de sanção da Lei de Isenção, foi lançado também o Plano de Ação Vivaleitura, um conjunto de projetos e programas desenvolvidos por governos, empresas privadas e organizações não-governamentais para celebrar o *Ano Ibero-Americano da Leitura*, instituído pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Unesco e Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e Caribe (Cerlalc) e que procura favorecer a democratização do acesso ao livro. Conforme notícia no site do MEC, ao falar sobre esse Plano, o Ministro Gilberto Gil destacou a importância de se investir em ações que promovam a universalização da leitura. Gil enfatizou também que a implantação do *Plano Nacional do Livro* poderá aumentar o índice nacional de leitura. Ele anunciou ainda algumas diretrizes da política do livro para 2005, entre elas a regulamentação da Lei do Livro, que institui a Câmara Setorial do Livro e Leitura e o Observatório Nacional do Livro e Leitura; a inauguração de bibliotecas em todos os municípios do país; além de cursos de formação de professores, bibliotecários e outros agentes multiplicadores de leitura e programas de fomento à cadeia produtiva do livro. Sobre esta última, Galeano Amorim comenta: "É preciso, sim, aumentar as tiragens mas também baratear os preços dos livros, sem, evidentemente, comprometer a saúde financeira das empresas do setor, que empregam milhares de pessoas e desempenham um papel preponderante numa democracia." Ao falar sobre o referido Plano o Ministro da Cultura afirmou que o Plano Nacional do Livro e Leitura será lançado com 13 outros ministérios, em especial o Ministério da Educação. A principal meta é que "em três anos tenhamos aumentado em 50% o índice nacional de leitura. Todo investimento neste setor é extremamente recompensador."

Conforme indicam as citações acima, as perspectivas para o ano de 2005 em relação ao desenvolvimento do *Plano Nacional do Livro e Leitura* são as mais otimistas. O Governo Federal deu um grande passo com a Lei de Isenção do Livro e o *Plano Nacional do Livro e Leitura*, resta agora a garantia de que os projetos esperados para este ano tenham realmente o incentivo e o apoio de que necessitam para serem desenvolvidos. Pois como afirmou o próprio Ministro da Cultura, "construir políticas públicas duradouras que

assegurem a ampliação do número de leitores no Brasil e aperfeiçoem as condições para uma leitura crítica e construtiva do que foi lido e que possibilitem as melhores condições para o pleno desenvolvimento de uma indústria competitiva e dinâmica do livro no país são tarefas intransferíveis do Estado a serem formuladas e executadas conjuntamente com os diversos segmentos da sociedade".

Ao nosso ver, mais do que incentivos fiscais e parcerias, é necessária uma ação contínua, um plano a longo prazo, que não seja interrompido ao final da atual administração, que inclua planejamento, orientação e avaliação. Nossa preocupação é com a orientação dada aos profissionais de educação que terão a missão de conduzir tais projetos. Reconhecemos a preocupação do Governo Federal com a questão da leitura, embora pensamos que a obrigatoriedade garantida em forma de lei não é o melhor caminho para que uma iniciativa dê certo. Mais que obrigar as escolas a destinarem uma hora à leitura, é necessário que subsídios sejam garantidos aos profissionais de educação a fim de que esta hora não seja perdida com atividades que, na verdade, não favorecem à leitura. Muitas são as mudanças a serem feitas até que tais projetos sejam amplamente cumpridos. Nossa preocupação maior, neste trabalho, é apontar esses aspectos em relação ao Programa Literatura em Minha Casa, embora muitas das questões levantadas aqui sirvam também para outros programas. Temos plena consciência de que caso os requisitos acima não sejam atendidos, corremos o risco de ver um filme muitas vezes assistido: programas implantados sem o devido acompanhamento que fracassam antes mesmo que se possa sentir qualquer resultado.

A seguir enumeramos alguns projetos de leitura que vêm sendo desenvolvidos no Brasil. Do *Proler*, criado em 1992 ao *Plano Nacional do Livro e Leitura*, a ser inaugurado em 2005 várias foram as tentativas do Governo Federal de estabelecer uma política de leitura que atenda às necessidades principalmente das pessoas que não têm acesso aos bens de cultura. Contudo, alguns desses projetos fracassaram, outros ainda existem, especialmente nas grandes cidades.

- Instituído em 13 de maio de 1992, o *Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Proler* está vinculado à Fundação Biblioteca Nacional. Historicamente, o programa nasceu de uma proposta apresentada pela FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – à Biblioteca Nacional. Os principais objetivos de tal projeto são:

promover o interesse da nação pela leitura, estruturar uma rede de programas que consolidem de forma permanente as práticas leitoras, além de criar condições de acesso ao livro. Trata-se de uma ação política que, com a participação da sociedade, pretende transformar-se numa estratégia governamental que envolvendo também outros ministérios além do Ministério da cultura. Esta parceria se dá, em geral, através de comitês dos quais participam instâncias governamentais que se organizam em torno de objetivos comuns e das metas do projeto. Atualmente, em todo o Brasil, existem cerca de sessenta comitês do *Proler*. Na primeira fase do programa, foi estabelecida uma sede na Casa da Leitura, no Rio de Janeiro.

- Em 1992, a Secretária de Cultura do Rio de Janeiro, com o apoio da Fundação Roberto Marinho, implantou na cidade o projeto *Paixão de Ler*, inspirado numa experiência francesa – *La Fureur de Lire*. O projeto ganhou maiores dimensões depois que o Ministério da Cultura decidiu divulgá-lo para todo o país. Em 1997, o *Paixão de Ler* alcançou todas as capitais brasileiras, com grande mobilização da imprensa e com o envolvimento de bibliotecas públicas que procuram democratizar a oportunidade da leitura. Em parceria com o Ministério da Cultura, a campanha se desenvolve de maneira diferente em cada cidade, mas é sempre organizada a partir das bibliotecas públicas e é dirigida em especial para os professores e estudantes. A contribuição do Ministério da Cultura é feita através da divulgação com cartazes e folhetos, além de um “bônus livro”, distribuído pelas bibliotecas, que dá direito aos professores a adquirir o livro que desejarem em qualquer livraria.

- Um outro projeto iniciado ainda em 1992 é o *Leia Brasil*, uma iniciativa da empresa Argus, financiada diretamente pela Petrobrás. A partir de 1998 o projeto passou a ter o benefício da Lei de Incentivos Fiscais do Ministério da Cultura. Através do *Leia Brasil*, as escolas públicas localizadas nas regiões onde a Petrobrás atua são visitadas por caminhões em forma de bibliotecas ambulantes. No início apenas o estado de São Paulo era beneficiado, hoje o projeto atende também a população de Minas Gerais, Sergipe, Alagoas e Bahia. A frota é composta por 14 caminhões que levam cerca de 8.500 títulos de literatura a aproximadamente 420 escolas.

- *Cantinho da Leitura*, iniciativa do governo de Minas Gerais através da Secretaria de Estado da Educação, cujo objetivo era implantar um “Cantinho de Leitura” com um acervo de, em média, 60 livros literários infantis e juvenis, em cada sala de aula de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental das Redes Estadual e Municipal. No período entre 04 e 08 de junho de 2000 durante a I Feira de Livros de 1ª a 4ª série, foram ministradas 40 oficinas literárias para os professores que participavam de tal projeto.

- O projeto *Ler em Casa* conta com a atuação de dez mil agentes de leitura da Associação Brasileira de Difusão do Livro que procurarão, no decorrer do ano de 2005, fazer um trabalho de estímulo aos programas de leitura em família. Esta é uma iniciativa da Associação Brasileira de Difusão do Livro que pretende abranger todo o território nacional. Segundo o calendário disponibilizado no site da Associação Vivaleitura, o projeto será desenvolvido através da visita a residências.

- Projeto *Ler com Paixão*. É um projeto que visa a formação de professores leitores por meio de cursos em vídeo e através de material motivacional destinado aos professores do ensino fundamental. O público alvo deste projeto são as escolas de ensino fundamental de todo o território brasileiro. É mais uma iniciativa da Associação Brasileira de Difusão do Livro.

- Em 2004 começaram a ser traçados os planos para a elaboração de uma Política de Leitura nas Comunidades Negras. Com a colaboração de diversos ministérios, o governo federal pretende instalar bibliotecas comunitárias e mini-bibliotecas rurais em comunidades quilombolas, além de promover ações de leitura juntamente com movimentos negros em todo o país. O projeto será elaborado e coordenado pela Fundação Palmares, do Ministério da Cultura. O primeiro encontro foi convocado pelo *Projeto Arca das Letras*, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, o qual prevê a abertura de mini-bibliotecas em antigos quilombos no Nordeste.

- Entre outras campanhas sobre a leitura destacam-se a *Quem Lê Viaja*, divulgada pelo MEC; o *Farol do Saber*, iniciativa do governo do Paraná e que chegou também ao Maranhão como título *Farol da Educação*

- Outra iniciativa que também tem a missão de levar o livro até o leitor é a *Mala de Livros*, uma estratégia que, segundo relatos do MEC, se adapta bem às regiões muito carentes do Brasil ou de baixa densidade populacional. A maior vantagem da *Mala de Livros* é o baixo custo associado à mobilização espontânea dos leitores. Este tipo de projeto conta, na maioria das vezes com a ajuda da população local, que abre as portas de sua casa para acolher a “mala” (que pode ser um baú, ou um armário). Há sempre uma pessoa, ou mais, responsável pelo empréstimo do material e, quando bem estruturado, o projeto conta com um “gerente”, cuja função é garantir que a “mala” circule pela região. Um exemplo do bom funcionamento deste projeto pode ser encontrado na periferia de Brasília.

2.3 O PNBE e o *Literatura em Minha Casa*

O PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar foi criado em 1994 e, segundo o MEC, envolve ações de apoio ao desenvolvimento e domínio da leitura e da escrita no ensino fundamental. Tem como principal objetivo “incentivar alunos, professores e a comunidade em geral ao hábito de ler”. Para tanto procura proporcionar o acesso à cultura e à informação por meio da distribuição de acervos e coleções de obras de literatura, pesquisa (Atlas, enciclopédias, globos, mapas) e de referências variadas. A meta geral do Programa é “apoiar o cidadão brasileiro no exercício da reflexão, da criatividade e da crítica.” Com o passar dos anos o PNBE foi sofrendo adaptações e hoje é um Programa operado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, que em 2003 investiu \$ 110,7 milhões para que 6,8 milhões de alunos e mais de 720 mil professores de 191.843 escolas públicas pudessem começar as aulas em 2004 com os livros de literatura e de formação nas mãos. Para ser beneficiada pelo Programa, a escola deve inscrever-se via internet dentro de um prazo pré-estabelecido. Outros dados do PNBE disponíveis no site do MEC apontam que em 1998 foram distribuídos para a 4ª série 215 mil títulos, em 20 mil escolas públicas.

No ano seguinte o acervo contou com 109 mil títulos, 4 para crianças portadoras de necessidades especiais de 36 mil escolas públicas. Em 2000 houve uma maior atenção à formação continuada do professor, por isso o Programa distribuiu manuais de apoio pedagógico para o trabalho com os livros entregues nos anos anteriores. 30 mil escolas foram contempladas.

Os livros devem chegar às escolas e secretarias no primeiro semestre letivo; no caso das escolas rurais a prefeitura ou a secretaria municipal é responsável pela entrega do material. São parte do PNBE as seguintes ações de incentivo à leitura: *Casa da Leitura*, *Biblioteca do Professor*, *Biblioteca Escolar*, *Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente*.

O *Casa da Leitura* é desenvolvido em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação e consta de uma mini-biblioteca, com um acervo de 114 títulos, que cabe numa mala. São poesias, contos, novelas, romances, clássicos da literatura universal, crônicas, biografias, relatos de viagens, aventuras, entre outros.

Através da *Biblioteca do Professor*, assim como ocorre com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o professor tem a sua disposição 144 títulos entre os quais ele pode escolher os que melhor se adaptam à sua realidade. A biblioteca é composta por obras de ficção: prosa (77 títulos) e poesia (24 títulos); não-ficção (43 títulos), com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil. São 143 mil escolas, 720 mil professores atendidos pelo projeto, que conta com investimento de R\$ 18 milhões.

A *Biblioteca Escolar* é uma iniciativa que pretende prover 22 mil escolas públicas de acervos bibliográficos de qualidade. São livros do mesmo tipo dos que compõem a *Biblioteca do Professor*, são 144 títulos. Em 2003 os números divulgados pelo MEC demonstram que 20 milhões de alunos foram beneficiados em 22,2 mil escolas e 3,2 milhões de livros foram distribuídos, o que representa um investimento da ordem dos R\$ 40,2 milhões.

O *Palavra da Gente* é um programa dirigido aos jovens e adultos – EJA - recém-alfabetizados e tem o objetivo de reforçar a leitura. São distribuídas aos alunos quatro coleções com obras adaptadas e de fácil compreensão. Em 2004, a meta era atender 463 mil

alunos em mais de 10 mil escolas. Para produzir e distribuir as coleções, o FNDE investiu R\$ 2,7 milhões, segundo o MEC.

O Literatura em Minha Casa

Chamado de “um dos maiores programas do mundo de compra de livros não didáticos” e de “uma das estrelas do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC)”, o *Literatura em Minha Casa* foi criado em 2001, na gestão Fernando Henrique Cardoso. Pautado na concepção de que a leitura é “um instrumento capaz de fortalecer a autonomia dos educandos [...]”, o Programa tem como objetivo maior incentivar o hábito da leitura nas crianças e, especialmente, a leitura compartilhada com pais, parentes, amigos, dentro ou fora da escola. Outra finalidade é exercitar a reflexão, a criatividade e a crítica dos alunos e da comunidade.

Para tanto a cada ano letivo são distribuídos dez tipos de coleções de livros infanto-juvenis para alunos de 4^a, 5^a e 8^a séries do ensino fundamental, da rede estadual e municipal de ensino de todo o país. Os kits do *Literatura em Minha Casa* são compostos por: antologias poéticas brasileiras; antologias de brasileiros; antologias de crônicas; novelas ou romances brasileiros ou estrangeiros, adaptados ou não; obras clássicas da literatura universal traduzidas ou adaptadas; peças teatrais brasileiras ou estrangeiras; obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira em prosa ou verso; ensaios ou reportagens sobre um aspecto da realidade brasileira; biografias ou relatos de viagens.

A seleção das obras é feita por um Colegiado que anualmente é instituído e conta com representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, além de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do Ministério da Educação e de Universidades.

A justificativa do Ministério da Educação para a contemplação da 4^a e 8^a séries do ensino fundamental é a de que estas duas etapas são “momentos decisivos no processo de aquisição e domínio da língua escrita”. Quanto ao EJA, o MEC afirma que existe a “necessidade de proporcionar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos o acesso a

material de leitura de qualidade, com vistas a incentivá-los na prática da leitura como apoio ao exercício da reflexão, da criatividade e da crítica”. (Resolução nº 8 de 8 de abril de 2003 – site do MEC).

Além de supervisionar a produção das obras, o FNDE é responsável pela execução do Programa que é feita de forma centralizada, com apoio logístico das Escolas públicas, Prefeituras e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

No decorrer do Programa os kits foram distribuídos para os seguintes níveis de ensino:

2001 – 4ª série

2002 – 4ª

2003 – 4ª e 8ª séries.

2004 – 4ª, 5ª, 8ª séries e 2º segmento da EJA – Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com dados disponíveis no site do MEC, os números do *Literatura em Minha Casa* são os seguintes:

Em 2003 o Programa contou com investimentos de:

- 4ª série = R\$ 18.494.879,10

- 8ª série = R\$ 14.757.086,96

Cada livro custa, em média, R\$3,70 para o Governo.

Em 2003, o programa atendeu 3,4 milhões de alunos da 4ª série em 125 mil escolas e 2,9 milhões da 8ª série em 35 mil escolas. Ao todo, o programa *Literatura em Minha Casa* investiu cerca de R\$ 34,2 milhões. Só no estado de São Paulo, neste mesmo ano, foram 652.256 livros entregues às 4ª séries e 672.553 títulos distribuídos às 8ª séries.

Em 2004 foi entregue 1 coleção de 5 volumes de obra de literatura e de informação para cada aluno da 4ª série do ensino fundamental. No total são 10 coleções de 5 volumes de obra de literatura e de informação para cada escola pública (com mais de 10 alunos). A cada ano são 8 coleções diferentes que podem ser trocadas entre os alunos.

Existe uma previsão de que os livros cheguem às escolas e secretarias no primeiro semestre de cada ano letivo, no caso das escolas da zona rural as coleções são entregues na

Prefeitura ou na Secretaria Municipal de Educação, que são responsáveis pela entrega dos livros às escolas. Contudo, há várias escolas que relatam problemas em relação à distribuição dos livros. Como a base de cálculo da distribuição dos kits são os números do Censo Escolar do ano anterior, em alguns casos os dados recebidos pela central de distribuição não coincidem com a realidade, muitas vezes faltam ou sobram livros. Há situações em que os livros não chegaram às escolas, existem casos em que a própria instituição reteve as coleções, não as entregando aos alunos, e há relatos sobre a grande falta de interesse por parte da família dos alunos em buscar o material. Por esta razão pretendemos fazer um levantamento quantitativo a fim de averiguar qual a situação de distribuição destes livros nas escolas selecionadas para o *corpus* da pesquisa.

Uma avaliação feita em 2002 pelo Tribunal de Contas da União (TCU) detectou que os principais problemas do *PNBE* (lembramos que aí está incluso o *Literatura em Minha Casa*) são: falta de diretriz explícita para o Programa; inexistência de cronograma formal que defina as ações para cada instância do MEC; falta de interação com outros programas federais; pouca articulação dos três níveis de governo na política de educação para utilização de livros paradidáticos; reduzidas condições operacionais de algumas escolas para lidar com os acervos; capacitação insuficiente para os professores; pouca divulgação do Programa; monitoramento frágil; inexistência de avaliação e acompanhamento sistemático da utilização dos livros; e falta de previsão de ações de apoio direcionadas especificamente às escolas mais carentes.

Como pontos positivos do *PNBE*, foram identificados os seguintes: boa qualidade de impressão e de conteúdo dos acervos já distribuídos; oferta de livros paradidáticos para escolas que, de outra forma, não teriam acesso a eles; preocupação em universalizar o acesso ao programa, estendendo o atendimento a todos os alunos que estiverem matriculados na 4ª e 5ª séries em 2002; e eficácia operacional do *FNDE* em administrar a distribuição de livros do *PNBE* para escolas espalhadas em todo o país. Vale ressaltar que, de acordo com o site oficial do Tribunal de Contas da União, em 2002 os recursos não foram suficientes, portanto apenas os alunos de 4ª série receberam o material.

Dentre as mudanças previstas para o ano de 2005 destacam-se: a ampliação das bibliotecas e dos acervos existentes; as implementações de ações de incentivo à leitura articuladas com instituições do Governo; e o que para nós é o mais importante, a

substituição da política de distributivismo por uma que articule a qualificação de professores com o aparelhamento das bibliotecas.

Com nosso trabalho pretendemos levantar dados mais recentes que possam nos fornecer um panorama de como o *Literatura em Minha Casa* vem sendo desenvolvido em duas classes de 4ª série selecionadas para a pesquisa. Para tanto procuraremos atentar para as atividades específicas realizadas pelos professores, bem como para as condições em que estes professores buscam desenvolver o Programa, com vista a atender os objetivos do mesmo.

3. LEITURA EM FAMÍLIA

3. 1. A Leitura em Voz Alta e a Leitura Compartilhada.

Ao falarmos de leitura pensamos em duas práticas comuns na escola e na vida cotidiana: a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. A primeira, e mais recente, como afirma Chartier (1999), parece privilegiar a concentração do leitor no conteúdo da leitura, enquanto a segunda é, muitas vezes, encarada ora como forma de diversão (totalmente desvinculada de qualquer função pedagógica), ora meramente como forma de treinamento de pronúncia e entonação, conforme observaram Silva e Carbonari (1997) em pesquisa já citada. Chartier (1999) destaca duas funções da leitura em voz alta que advêm desde a Antiguidade: uma é a pedagógica, cujo objetivo é “demonstrar que se é um bom leitor, lendo em voz alta” o que constitui um ritual de passagem obrigatório para jovens que exibem o domínio da retórica, do falar em público. Mas existe também um propósito literário, conforme explica o autor, “ler em voz alta é colocar um trabalho em circulação, “publicá-lo””. (1999, p.21).

Foucambert (1994, p.8) aborda a questão da leitura de forma mais detalhada e faz uma distinção entre as práticas de *leitura*, *oralização* e *leitura em voz alta*. Para ele a leitura é “a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora... .” Já a oralização caracteriza-se pela constituição de uma cadeia oral a partir do escrito. Existe, segundo o autor, uma concepção errada em torno desta atividade, que diz que tanto adulto quanto a criança podem atribuir sentido ao que ainda não o tem. Ler em voz alta, por sua vez, é uma prática que faz parte da leitura; trata-se de uma tradução para o oral do que já foi compreendido na leitura. Na prática da leitura em voz alta, o significado está entre os olhos e a boca, conforme explica Foucambert (1994), é uma atividade mais complexa que a leitura.

Assim, servindo a diferentes propósitos tanto a leitura silenciosa quanto a leitura em voz alta desempenham importante papel na formação do leitor, o qual deve ter contato com as duas práticas para bem usá-las conforme sua necessidade. No entanto, como o foco deste trabalho é o leitor em desenvolvimento, mais especificamente a criança, há que se dar uma

atenção especial à leitura em voz alta, pois conforme inúmeros pesquisadores, é grande a necessidade dos pequeninos de ouvir histórias e também contá-las.

Como a escola ainda é o principal local onde a leitura é praticada, citamos algumas pesquisas sobre diferentes aspectos da leitura em voz alta que mostram os inúmeros benefícios deste tipo de atividade praticada em sala de aula e em casa.

Entre os estudiosos dessa área está Teale (2003), que discute alguns aspectos a serem levados em conta em relação à prática da leitura em voz alta em sala de aula, como a quantidade ideal deste tipo de leitura. Segundo o autor, esta é uma decisão que deve ser tomada entre o corpo docente, porque cada classe é um caso específico e necessita de um tempo específico de leitura em voz alta. Outra questão é o que deve ser lido. Para Teale (2003) é muito importante lançar um olhar sobre o conteúdo dos livros, no entanto, ainda são poucos os estudos que examinam este aspecto. Uma dessas pesquisas é de Rosenhouse *et al* (*apud* TEALE, 2003), que fornece evidências de que o desenvolvimento do letramento da criança depende da escolha do conteúdo a ser lido, já que dele depende o interesse da criança pela leitura. Em relação à qualidade do livro, o autor afirma que esta influencia consideravelmente o desenvolvimento do leitor como tal.

Um grupo de pesquisadores americanos, que formam uma espécie de Conselho sobre leitura, afirma que a atividade mais importante para construir o conhecimento necessário ao futuro sucesso da criança como leitor é a leitura em voz alta. Nesta mesma perspectiva, Richardson (2000) (*apud* TEALE, 2003) complementa esta idéia ao afirmar que a leitura em voz alta é um modelo expressivo e entusiástico que transmite o prazer da leitura e convida os ouvintes a se tornarem leitores. Segundo Hedrick e Pearish (*apud* TEALE, 2003), este tipo de atividade possibilita ao professor estabelecer modelos de leitura e mostrar as diferenças entre a linguagem do livro e a linguagem falada, o que ajuda as crianças a se expressar, se relacionar com os outros e a dar sentido ao mundo.

Tão importante quanto a leitura em voz alta é a leitura compartilhada entre pais e filhos (*joint reading*), independente da idade escolar destes últimos. Esta afirmação pode ser constatada por pesquisas realizadas por estudiosos dos Estados Unidos, Canadá e Europa, recentemente publicadas em forma de artigos nos quais pretendemos apoiar a

discussão que se segue neste sub capítulo. Quando falamos em leitura compartilhada ou leitura em família nos referimos à leitura feita em voz alta para uma ou mais pessoas.

Entre os benefícios da leitura compartilhada está o desenvolvimento do letramento, aqui entendido como o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever - a condição que um indivíduo adquire ao se apropriar da escrita - segundo a definição de Soares (2002). Bus (2003) destaca que em qualquer estudo sobre o letramento é preciso levar em consideração as contribuições domésticas assim como as inter-relações entre *casa* e *escola*, já que existem diferenças entre a transição *casa-escola* e entre o letramento familiar em diferentes contextos. A pesquisadora também enfatiza a importância da leitura feita pelos pais como grande incentivo à aprendizagem da leitura. (p.3).

Contudo, vale ressaltar que um estudo intitulado *Home-School Study of Language and Literacy Development* realizado com crianças de classe baixa, mostrou evidências de que as práticas de leitura provocam um impacto a longo tempo. (De Temple, 2001; Tabors, Snow & Dickinson, 2001) (*apud* BUS, 2003). Da mesma forma relatos de pais a respeito da experiência de crianças do jardim da infância com livros têm mostrado aspectos positivos em relação ao desenvolvimento dessas crianças. Dickinson (*apud* BUS, 2003, p.96) cita estudos sobre a leitura e o apoio ao letramento, os quais evidenciam que 23% das crianças mostram alguma diferença significativa no letramento emergente (noção de letramento que a criança tem antes de ingressar na escola) e 31% obtêm alguma melhora no desenvolvimento do vocabulário. Segundo Roach e Snow (*apud* DICKINSON, 2003) o impacto dessa mudança perdura pelos próximos quatro anos escolares.

Num outro estudo citado por Anderson, Whitehurst e Lonigan (ANDERSON *et al.*, 2003), constataram que a leitura compartilhada contribui indiretamente para o desenvolvimento escolar das crianças, primeiramente enriquecendo a linguagem oral e o desenvolvimento do letramento. Estes autores também destacam a importância da leitura em termos de qualidade e quantidade, como faz Teale (2003).

Anderson cita ainda uma pesquisa de McNaughton (*apud* ANDERSON *et al.*, 2003), segundo a qual o desenvolvimento do letramento das crianças segue um caminho pré-determinado, que é apoiado particularmente por pais e outros adultos significativos. Daí a relevância da leitura feita na hora de dormir, o que de acordo com Health (*apud*

ANDERSON *et al*, 2003, p.207) é uma atividade “natural” que os pais devem usar para interagir com seus filhos.

Sobre a leitura em família, Pellegrini e Galda (2003) afirmam que ao ler com os pais, a criança geralmente aprende a conversar sobre as palavras, as histórias, as personagens e a responder tipos específicos de perguntas sobre estes aspectos. Esta habilidade é semelhante a que se espera desenvolver na escola. Os autores destacam que Wertsch (*apud* PELLEGRINI e GALDA, 2003) explica que isto significa que ao ler com seus filhos, os pais os ajudam a aprender a refletir sobre o processo de construção do significado através de perguntas sobre a linguagem, o texto e as idéias veiculadas nas histórias.

Embora diferentes em alguns aspectos as perspectivas acima citadas convergem para um ponto em comum: a importância da leitura compartilhada (em família) não só para o desenvolvimento do letramento da criança, mas também para a formação do leitor. É neste sentido que pretendemos aprofundar nossa discussão e procurar mostrar que a leitura em família pode e deve ser praticada.

A grande maioria das pesquisas consultadas revela que o letramento só pode ser desenvolvido através de interações sociais, por isso antes de refletirmos sobre a prática da leitura, procuramos nos ater um pouco no estudo destas interações.

Hinde (*apud* PELLEGRINI e GALDA, 2003, p.325) define o termo *interações* como comportamentos trocados entre indivíduos. As interações de que falam as pesquisas acontecem num *contexto social* onde tanto as crianças quanto os adultos possuem efeitos dinâmicos uns sobre os outros. Estas interações variam dependendo das demandas das tarefas que os adultos e as crianças precisam realizar. Por *contexto* entende-se algo construído em conjunto pelos participantes de uma determinada tarefa (desafio). Segundo esta perspectiva, os indivíduos que interagem entre si não só respondem ao contexto como também o escolhem e o criam, de forma que o indivíduo influencia o contexto e este influencia o indivíduo. A escolha da pessoa em relação ao contexto revela suas diferenças e suas preferências. Assim, conforme os indivíduos ocupam certos nichos, estes vão sendo moldados de forma que atenda às diferenças das pessoas. Tais fatores afetam as interações e as relações das pessoas. De acordo com o modelo de Hinde, cada indivíduo possui

propriedades únicas, como temperamento e diferentes níveis de habilidades. As pessoas interagem com outros atores sociais com quem têm diferentes relacionamentos. Por exemplo, uma criança tímida procura interagir com adultos que correspondem a esse comportamento (falam pouco, oferecem contato físico, são bastante afetivos). Quando o adulto e a criança interagem, eles criam um ambiente que dá suporte e encoraja este comportamento. Talvez eles prefiram ler um livro a brincar de carrinho. Hinde explica que cada indivíduo inicia um comportamento e responde às contingências de outras interações que são, de alguma forma, únicas para uma relação particular. Então, uma criança pode interagir de uma forma com seu pai e de outra com sua mãe. Assim, um indivíduo escolhe um livro ou um tipo de texto com o qual vai interagir. Esta escolha é baseada em fatores experimentais, como as formas de textos encontrados em casa, e fatores temperamentais, crianças mais ativas preferem textos que requerem respostas em voz alta. O formato e o conteúdo do texto, por sua vez, afeta o comportamento dos participantes. Dessa forma, os textos específicos escolhidos pelos participantes representam uma importante dimensão do contexto. A escolha de um texto específico é um aspecto da busca pelo nicho adequado, que afeta as interações com tais textos.

Pellegrini e Galda (2003, p.326) citam outro aspecto que também interfere nas interações: a relação afetiva, a qual é geralmente baseada na história das relações anteriores e em qualquer interação futura entre os indivíduos envolvidos. Diferenças na natureza dessas relações (relações muito próximas e amigáveis) afetam as interações na maioria dos casos. Isto vale tanto para relações entre parentes quanto para relações com um grupo de amigos.

Esta visão contrasta com a noção mais comum de contexto social, o modelo de socialização, segundo o qual o adulto transmite conhecimento para as crianças de forma adequada às teorias de aprendizagem, como a teoria da aprendizagem social ou condicionamento operante. Em tais casos, a interação é vista como um processo não direcional, que acontece do adulto para a criança. De acordo com esta abordagem, o papel do adulto é ajudar a criança a “internalizar” as estratégias cognitivas adequadas, usando técnicas de ensino, que resultam na aprendizagem da criança “via” estratégias fornecidas pelo adulto.

Em resumo, podemos afirmar que segundo a perspectiva de Hinde (2003, p.323), as crianças constroem “modelos de interação” de relações sociais com seus pais e depois generalizam estes modelos para outras relações. A criança que está segura quanto a esta interação, procura explorar territórios não familiares. De acordo com esta abordagem, a combinação desses fatores resultará no sucesso da criança na escola, pois ela tenderá a estabelecer uma boa relação com os colegas e professores e não hesitará em experimentar novos conteúdos curriculares.

Diante do exposto até aqui parece clara a importância que o adulto desempenha na interação com a criança, e com isso no desenvolvimento do letramento e do leitor. Portanto, uma outra questão deve ser discutida: a maneira como os pais dão suporte a seus filhos em atividade como a leitura. Bus (2003, p.8) afirma que os benefícios da leitura feita pelos pais dependem de como estes apóiam as crianças, isto é, o quão eles são sensíveis para as motivações e o entendimento de suas crianças. A autora enfatiza que os pais precisam encontrar maneiras de emergir as crianças no mundo dos livros capitalizando seus interesses pessoais e suas motivações. Numa pesquisa realizada com dois grupos de pais, ela constatou que aqueles chamados *seguros*, os quais têm uma relação segura com seus filhos e que conhecem seus interesses e motivações, tendem a ler mais para as crianças, enquanto estas confiam na ajuda dos pais. Já os pais *inseguros* não conhecem tão profundamente os interesses e as motivações de seus filhos e, por isso mantêm uma relação um tanto superficial com eles. Isto leva às crianças a não confiar plenamente nos pais o que fez com que estes desistissem de ler para elas. Neste sentido, é possível constatar que a biografia do adulto interfere na relação, e portanto na interação, entre ele e a criança, o que leva Bus (2003) a afirmar que ler um texto em voz alta não é o suficiente para encorajar uma criança a aprender através da leitura feita por outra pessoa. A autora sugere que, a fim de promover o envolvimento da criança com o livro, os pais procurem conhecer a noção que a criança tem do seu próprio mundo, que conheçam os lugares que lhe são familiares e significativos, seus pertences e sensações, bem como a linguagem que ela associa a isto. A linha mestra que conduziu a pesquisa de Bus (2003) foi a idéia de que os pais aumentam, ou diminuem, o interesse das crianças pelos livros dependendo da maneira como mediam as histórias. A pesquisadora observou que há uma grande dificuldade por parte dos pais de construir a ponte entre o mundo da criança e o mundo apresentado no livro. Para Bus

(2003, p.13) a qualidade emocional das sessões de leitura parece mais importante que os aspectos relacionados ao conteúdo como: inferência, participação ativa por parte da criança, ou qualidade da discussão.

Numa outra perspectiva, Reese (REESE *et al.*, 2003, p.38) destaca as importantes habilidades trabalhadas na prática da leitura compartilhada. Entre elas estão o conhecimento das convenções de impressão, a identificação das letras, o vocabulário, a história em si, a noção das convenções da escrita e da leitura, além dos propósitos da leitura. Mas para que estas habilidades sejam efetivamente desenvolvidas é necessário que o mediador (pais, professores) respeite o estilo do leitor e o nível de dificuldade do livro. Aspectos relevantes também na construção de uma boa interação entre pais e filhos, pois a criança que ainda não está bastante familiarizada com a estrutura do livro, precisa da ajuda dos pais para construir a ponte entre o mundo real e o mundo da história.

Em 2001, o Departamento de Educação dos Estados Unidos aplicou, uma avaliação para verificar o progresso de alunos de terceira a quinta série do ensino fundamental de 71 escolas de classe baixa em relação a habilidades de leitura. Os resultados desta pesquisa mostraram que o melhor desempenho foi atribuído a 50% dos alunos cujos pais eram envolvidos nas atividades através dos professores e das escolas. Este estudo revelou também que, assim como afirma a maioria dos pesquisadores, quando pais e professores compartilham os mesmos conceitos e idéias sobre a educação das crianças, estas só têm a ganhar. Contudo, para que isto seja possível, tanto os professores quanto os pais devem estar cientes sobre o que acontece na sala de aula e em casa e o que pode servir de estímulo à leitura.

Nosso objetivo, ao propormos esta reflexão, é enfatizar a importância da leitura em família e, de certa forma, incentivar esta prática. Por isso apresentamos de forma bastante sucinta os dados colhidos através das pesquisas já citadas. No sub-capítulo seguinte, pretendemos aprofundar a discussão mostrando o papel do adulto (família) na formação da criança leitora.

3.2 A Leitura em Família

Da mesma forma que a história da literatura começa nas primeiras manifestações de comunicação e expressão oral dos homens; a história de cada leitor inicia-se quando, ainda bebê, ele escuta histórias e canções de ninar. Assim, enfatiza Aguiar (2004, v.2, p.22), “a importância, pois, dos primeiros contatos com a palavra é fundamental para a formação da sensibilidade lingüística, isto é, a capacidade de prestar atenção nos sons e nos sentidos, no ritmo e na melodia de cada frase que ouvimos ou, depois, lemos, o que vai, gradativamente, nos aproximando do texto escrito em todos os suportes e da literatura, especialmente”. Se atentarmos para as palavras da autora, e para os dados apresentados no sub-capítulo anterior, percebemos o quão importante é o papel da família na formação do leitor. Ainda que a criança não cresça num meio permeado pela leitura, ou que ela esteja cercada de adultos não alfabetizados, é tanto possível quanto necessário que ela seja incentivada a ler. No processo de formação do leitor, o incentivo de pais, irmãos e demais adultos com quem a criança convive é crucial para seu desenvolvimento enquanto leitor. Aguiar cita uma pesquisa realizada por Diana Werkmeister (*apud* AGUIAR, 2004) sobre a formação do leitor. Neste estudo Werkmeister observa que não basta a criança estar cercada de materiais de leitura, ela precisa também de modelos de pessoas (pais, avós, primos, irmãos, bibliotecários, professores) que a incentivem a ler. A pesquisadora constatou ainda que o comprometimento com a leitura concretiza-se na leitura conjunta, por meio de diálogos sobre os textos, de trocas de livros e de relatos de experiência.

Outra pesquisadora que também trata da questão da leitura compartilhada em família é a australiana Mem Fox. Ela estuda a relação entre a prática da leitura compartilhada em família e o desenvolvimento do letramento da criança. Em *Reading Magic (2001)*,⁵ a autora nos mostra a dimensão dos benefícios adquiridos pela família através da leitura compartilhada, e chama nossa atenção para a responsabilidade que o adulto tem em relação às crianças. A prática da leitura compartilhada em família pode ser uma alavanca no desenvolvimento humano e educacional da criança, como já visto. No entanto, para que isto aconteça, é preciso que alguns “critérios” sejam respeitados. É o que Fox (2001) discute e sobre o que pretendemos refletir com nosso leitor.

⁵ São nossas as traduções referentes aos trechos extraídos deste livro.

Primeiramente há que se levar em conta que “a chama do letramento”, como diz a autora, não é acesa apenas com o livro, nem só com a criança ou tão somente com o adulto. É necessário que haja um relacionamento que envolva os três e crie um todo harmônico. Este é, para Fox (2001), o princípio do “funcionamento” da leitura compartilhada. Outra coisa que deve ser considerada é que a leitura em voz alta pressupõe a partilha de palavras, figuras, idéias, pontos de vista, rimas e ritmos; além disso compartilhamos a dor e o consolo, a esperança e o medo das grandes questões que são parte de nossa vida. Tudo isso encontramos na página de um livro que conectamos com nossas mentes e nosso coração durante a leitura, formando assim o que Fox (2001) chama de “sociedade secreta” com o livro.

A idéia que norteia o livro de Fox (2001) é a de que nem todas as crianças chegam à escola sabendo ler, mesmo quando compartilham histórias com adultos; mas se isso acontece, o professor só precisará fortalecer a base já construída por pais, babás ou qualquer outro adulto que leia para esta criança. Ao chegar a escola, ela, com certeza, terá mais facilidade para aprender a ler.

Segundo a autora, se todos os pais compreendessem a dimensão dos benefícios educacionais e a intensa felicidade que a leitura compartilhada proporciona para suas crianças, e se eles (adultos) lessem para as crianças pelo menos três histórias por dia, seria possível erradicar o analfabetismo em uma geração⁶. (FOX, 2001, p.12). Pois os problemas relacionados com a leitura começam muito antes de a criança entrar na escola. Fox (2001) argumenta que pesquisas no campo da neurologia revelam que, ao nascer, a criança tem 25% do seu cérebro desenvolvido. A partir de então, todas as vezes em que o bebê é alimentado, acolhido, quando brinca, quando conversamos com ele e cantamos ou lemos histórias para ele, os outros 75% começam a se desenvolver. Portanto, quanto mais estímulo aos cinco sentidos a criança recebe, mais rapidamente este desenvolvimento ocorre. Segundo Fox (2001), se a criança receber estímulos suficientes, por volta de 1 ano de idade as conexões que determinam o grau de inteligência, imaginação e criatividade estarão formados. Nesta idade, ela terá aprendido todos os sons de sua língua materna.

Já que aprender a ler é, na opinião de Fox (2001, p.14), como aprender uma língua estrangeira, é preciso que a criança tenha noção da linguagem usada nos livros (“Era uma

⁶ Dados referentes à Austrália.

vez”; “Viveram felizes para sempre”). Então isto deve acontecer ainda no primeiro ano de vida da criança de forma a prevenir o “iletramento”. Assim como mostra Aguiar (2004, v.2), Fox também afirma que a base para a aprendizagem da leitura começa a ser construída a partir do momento em que a criança escuta os sons das pessoas conversando, os tons das canções, os ritmos e as repetições das histórias e cantigas. A exposição a estes sons ajuda a criança a se preparar para o aprendizado que, mais tarde, acontecerá na escola. Caso ela não passe por esta experiência, o início de seu curso escolar pode ser bastante difícil ao invés de prazeroso.

Da mesma forma que a leitura, a habilidade da fala também pode ser desenvolvida desde cedo. Basta que os adultos conversem com a criança de maneira amável, divertida ou séria, dependendo da ocasião. Estas conversas podem surgir das histórias lidas em casa, com a família, pois o leitor e ouvinte pode falar sobre a história, as figuras, as palavras, os valores e idéias postos no livro. De acordo com Fox (2001, p.15), uma conversa sobre a história depois da leitura ajuda a criança a desenvolver a habilidade de concentração, de resolver problemas de ordem lógica e de se expressar de maneira clara.

Um outro fato que merece atenção é que quando a criança é exposta à leitura, ela começa a entender o aspecto visual da impressão, a maneira como as palavras organizam-se em sentenças e como elas se aglutinam para significar alguma coisa.

Apesar dos resultados das pesquisas aqui mostrados, é verdade que muitos pais, a maioria deles, argumentam que não têm tempo para ler com seus filhos. Sobre esta questão, Fox (2001) comenta que o tempo que os pais reservam para ler para as crianças vem suprir a falta que eles fazem quando estão ausentes porque têm que cumprir inúmeros compromissos que a vida moderna impõe. Neste sentido, a autora vê a sessão de leitura em família como uma solução, para os pais poderem passar algum tempo com os filhos. Segundo a autora, o tempo que se “gasta” lendo uma história com o filho é suficiente para mostrar para a criança o quanto ela é amada, além de ser uma excelente oportunidade de dar-lhe a devida atenção. Mas as crianças não são as únicas beneficiadas, no momento da leitura, os pais se esquecem do mundo, relaxam e “conectam-se” aos filhos. A prática da leitura compartilhada é uma oportunidade também para desenvolver uma espécie de “código da família” e adotar expressões dos livros para se comunicar com a família. Esta é, para Fox (2001, p.20), uma maneira de prevenir a sensação de deslocamento que a criança

pode sentir dentro da própria família. Segundo Bruno Bettelheim, citado pela autora, a criança precisa saber que é amada pelos pais porque este é o amor que ela realmente grava, independente do quanto é amada por avós, babás e outros adultos. O amor dos pais pela criança pode ser demonstrado através de 15 minutos diários de leitura compartilhada e de conversa.

A melhor hora para começar a ler para um bebê é o dia de seu nascimento, pois o ritmo de um livro é perfeito para a criança e para os pais porque cria um vínculo entre eles. Fox (2001) afirma que, para a surpresa dos adultos, os bebês adoram livros e respondem ao brilho das figuras, ao ritmo das palavras e ao amor do adulto. Nesta faixa etária não há necessidade do adulto ler um livro de criança para o bebê, já que o mais importante é o momento e as trocas que este momento propicia.

Não existe um horário específico para fazer a leitura com as crianças. No entanto Fox (2001) aconselha que se tenha sempre um dos livros favoritos da criança em mãos, caso ela esteja irritada, chateada, distraída ou ansiosa. E a leitura pode ser feita em qualquer lugar, na sala de espera do dentista, no ônibus, na casa de um amigo. Contudo, um aspecto bastante relevante é que se estabeleça um ritual de leitura com a criança, pois as crianças precisam de rotinas para se sentirem seguras. É aconselhável que este ritual aconteça todas as noites, já que é a hora em que a família toda está em casa, e num mesmo lugar.

À medida que os pais, e nós professores, vão se convencendo das vantagens da leitura compartilhada, surge um outro obstáculo: a maneira de ler. Sob a justificativa de não saber ler em voz alta – com toda a expressividade que este tipo de leitura exige – muitos adultos deixam de ler para as crianças. De fato, Fox (2001) enfatiza que a chave para uma boa sessão de leitura é a expressividade. A autora argumenta que quanto mais expressivamente lemos, mais fantástica é a experiência se torna; quanto mais fantástica a experiência, mais as crianças amarão os livros; quanto mais as crianças amam os livros, mais elas “fingirão” ler. E este “fingir ler” leva ao desenvolvimento do letramento. Portanto, não basta ler em voz alta, é preciso ler *bem*. (p.39). São vários os fatores que influenciam na leitura em voz alta: a nossa postura, a expressão de nossos olhos, o nosso olhar em relação à criança, a variação da tonalidade da voz, e a expressão facial como um todo. Os altos e baixos de nossa voz, assim como as pausas e os pontos de ênfase, são como música para os ouvidos das crianças. A tonalidade que usamos durante a leitura faz com

que determinado trecho da história seja lembrado com mais facilidade, por isso, um livro deve ser lido sempre da mesma forma. Fox (2001, p.41) prioriza este aspecto porque, segundo a autora, quanto mais as crianças puderem perceber a tonalidade das palavras, mais elas se lembrarão daquela palavra e mais rapidamente se divertirão tentando ler a história para si com a mesma expressividade usada pelo adulto. Portanto, vale a pena prestar atenção nos altos e baixos de nossa voz, nos graves e agudos nas pausas e no tom que usamos ao ler cada história. Embora a leitura em voz alta demande que alguns critérios sejam atendidos, Fox (2001) afirma que este tipo de leitura não se transmite, apenas através de treino, antes de tudo é preciso ouvir.

Para que a leitura compartilhada se torne uma atividade interessante, basta que não seja usada com fins meramente pedagógicos. O adulto que se põe a ler uma história para crianças deve agir de forma natural, mesmo porque as crianças não querem que seus pais se tornem professores. Isto não quer dizer que a leitura praticada em casa não ensine, o que não pode acontecer é uma cobrança excessiva por parte de pais – nem de professores - a ponto da criança perder o prazer pela leitura. De fato, a leitura feita em casa é a leitura sem compromisso com a aprendizagem, embora ela sempre aconteça, é uma leitura pra divertir e relaxar. Proporcionar tudo isso é papel dos pais, os quais, segundo Fox (2001), têm um poder enorme de ajudar seus filhos a amar a leitura e a ler de forma independente. No entanto, há uma grande preocupação por parte dos pais e, de certa forma por parte dos educadores também, em tornar a leitura agradável. Para que isto seja possível, Fox (2001) aconselha que o adulto faça o que ela chama de “jogos de leitura”. São pequenas ações de cunho pedagógico que a criança desenvolve brincando. Por exemplo, o adulto pode segurar o livro de cabeça para baixo e começar a ler a história; a criança que estiver familiarizada com as convenções da escrita e da leitura imediatamente perceberá o erro. Com isso, ela põe em prática o que aprendeu. Outra situação bastante simples é leitura de uma história diferente da que está no livro; a criança que conhece as duas histórias (a que está no livro e a que está sendo contada) perceberá a incoerência entre o que está sendo contado e as ilustrações (personagens, lugares). Por isso é muito importante que a criança explore as ilustrações dos livros. Os desenhos são, para as que ainda não lêem, o elo entre o livro e o que estão ouvindo. Um outro fator igualmente relevante é a repetição da história. É normal e aconselhável que uma mesma história seja lida várias vezes porque assim a criança terá a

oportunidade de ver as mesmas palavras, a pontuação, as ilustrações, que ajudam na familiarização com o livro. Neste caso, um jogo interessante é propor à criança que encontre palavras repetidas nas diferentes páginas do livro. A cada vez que esta história for lida, uma nova palavra pode ser “descoberta”. Depois de ler o livro várias vezes, a criança pode tentar ler a história para o adulto. O que é preciso deixa claro nestes casos é que jamais o adulto deve pressionar a criança a “ganhar” o jogo. A pressão não combina com o prazer da descoberta que a leitura oferece. O papel do adulto, seja ele pai, mãe, professor... é auxiliar, mediar a leitura e não retardar este processo. A proposta dos jogos tem como objetivos tornar o livro (e suas convenções) familiar à criança; ajuda-la a descobrir o prazer da leitura; aumentar sua confiança e sua auto-estima. A criança que tem uma certa familiaridade com os livros, tem coragem de arriscar mais, isto é, fazer previsões sobre eventos que acontecerão na história, sobre palavras que aparecerão. A exposição da criança a uma quantidade variada de livros e materiais de leitura lhe proporciona o embasamento de que ela precisa para lidar com diferentes situações da vida. Por meio da leitura fica mais fácil compreender o universo, dizem a maioria dos especialistas.

Para que a leitura realmente aconteça, é necessário que três instâncias trabalhem juntas, explica Fox (2001). São elas: o conhecimento de mundo, o conhecimento da linguagem e das convenções da impressão. A ênfase em apenas uma destas três instâncias não resulta na leitura, como a conhecemos (atribuição de significado ao que é lido).

Eis um alerta feito por Fox (2001), não devemos esperar que a criança aprenda a ler com facilidade se ela não tem livros em casa, porque sem os livros como terão contato com o material escrito? Quando ouvirão a linguagem que precisam ouvir? E quando esta criança vai expandir seu conhecimento de mundo da maneira como necessita? Portanto, a existência de livros e materiais de leitura é condição primeira para que a leitura em família aconteça. O fato de a família possuir bons livros significa que a criança pode ler quantas vezes quiser adquirindo todos os benefícios que a repetição oferece. De igual importância é a ida à biblioteca. Especialmente se considerarmos a situação da maioria das famílias que não tem condições de comprar livros. Neste caso, a biblioteca é uma alternativa viável. No entanto, é preciso enfatizar que o ideal seria que as crianças crescessem em ambientes cercados por materiais de leitura porque isto ajuda na descoberta das preferências. A escolha dos livros pode ser feita pela indicação da faixa etária, e os pais podem contar ainda

com a ajuda de um bibliotecário ou um vendedor. O importante é respeitar também as escolhas das crianças que variam de acordo com suas paixões, seu estágio de desenvolvimento, o dia, o cansaço, seu entusiasmo (ou falta dele) em relação a leitura que o adulto faz.

Um dos tipos de livros mais lidos para e pelas crianças são os contos de fada. Sobre eles Fox (2001) comenta que apesar de serem exemplares com muitas páginas, e pouca ilustração, isto os torna particularmente especiais porque faz com que a criança trabalhe com a imaginação. A linguagem dos contos de fada estimula a criança a criar figuras que correspondem às palavras. Os contos de fada, assim como os melhores livros de imagens e romances, fornecem às crianças regras que elas utilizarão em suas vidas, pois tratam de grandes exemplos de amor e sofrimento, de coragem, força e superação. São, na opinião da autora, verdadeiros sermões literários que ficam na memória de quem lê ou ouve e constituem um embasamento para a vida. Ao se referir à importância dos contos de fada, Fox (2001, p.136) cita o exemplo de casos em que especialistas afirmam que muitos jovens criminosos que nunca foram expostos a situações de causa e efeito abordadas em histórias – particularmente nos contos de fada - não conseguem imaginar as conseqüências de seus atos criminosos. Por esta razão, os programas de reabilitação incluem a leitura em voz alta para estes jovens.

Uma outra questão bastante discutida é abordada por Bruno Bettelheim, também citado por Fox (2001). Segundo o autor, os contos de fada são extremamente importantes para o desenvolvimento social e humano da criança. Por isso, devemos contá-los (e ouvi-los) com a maior freqüência possível. Bettelheim aconselha que sejam lidos os originais ao invés das versões simplificadas e “açucaradas”. Enquanto as crianças lêem estas histórias elas ficam em silêncio, elas se fascinam, ficam tristes, experimentam o medo e podem até chorar. Mas se elas se sentem seguras com quem estão lendo – e isto é essencial – elas vão desejar viver aquela história. Por outro lado, há certa resistência por parte de pais e educadores em deixar as crianças lerem e ouvirem histórias que não terminam bem. No entanto, como mostra Fox (2001), os psicólogos afirmam que o ponto principal é a oportunidade que estas histórias oferecem às crianças de experimentarem situações problemas diferentes (ou semelhantes) das que enfrentam. Assim, elas podem sentir emoções próprias daquelas situações podendo guarda-las na memória, julga-las, e definir

seus interesses. Fox (2001, p.137) afirma que se privamos a criança destas experiências, tudo o que ela encontrar no mundo real será demasiadamente confuso e assustador para ela.

A prática da leitura em família é possível e seus benefícios são imensuráveis, no entanto, o adulto exerce um papel fundamental nesta atividade. A ele cabe construir com a criança uma relação em que ambos se sintam seguros e a vontade – e isto vale tanto para os pais quanto para os professores – porque disso depende o sucesso da leitura compartilhada. A função do adulto não se restringe ao estímulo no momento da leitura, mas se estende à preparação de um ambiente que seja propício a esta prática. Um abajur, ou uma luminária, uma estante com livros ao alcance da criança, um ambiente silencioso e arejado são fatores que favorecem o sucesso deste tipo de iniciativa. Somam-se a estes, como já dissemos, a disponibilidade de tempo e a existência de materiais de leitura.

É adotando uma perspectiva otimista e acreditando que a leitura compartilhada há de ser uma prática possível, que pretendemos mostrar, com nosso trabalho, relatos de experiências de leitura em família.

4. METODOLOGIA

No presente capítulo, apresentamos algumas considerações sobre a metodologia utilizada na pesquisa em educação e justificamos nossas escolhas dos caminhos seguidos no decorrer de nosso trabalho. Toda metodologia é, como atesta Trevisan (1997), uma “prática social e interativa”. Além disso, implica uma organização formal do trabalho – organização de passos que de forma seqüencial dirigem-se a uma finalidade – e uma concepção epistemológica prévia do objeto de estudo. Este é, pois, o objetivo deste capítulo, apresentar a organização formal de nossa pesquisa e as concepções adotadas na elaboração do mesmo.

Na primeira etapa dessa investigação realizamos um levantamento quantitativo, por meio do qual procuramos averiguar a situação de distribuição dos livros do Programa *Literatura em Minha Casa*. Através de questionários enviados às escolas estaduais e municipais de Presidente Prudente e Parapuã, pudemos colher informações sobre a distribuição dos livros, a entrega do material, o tipo de trabalho realizado pela escola, a orientação recebida pelos professores, entre outras. Depois de recolhidos e analisados os dados destes questionários foram distribuídos em quadros que apresentamos no capítulo seguinte. Nossa justificativa para a utilização deste tipo de pesquisa recai sobre a facilidade que os dados numéricos oferecem ao leitor de visualizar a situação discutida e, se for o caso, elaborar um panorama comparativo, já que apresentamos dados de duas escolas.

Já que nosso objetivo é averiguar em que condições a leitura dos livros do Kit do *Literatura em Minha Casa* aconteceu nas famílias e se este fato se deve ao incentivo dado pelas professoras, decidimos fazer um *estudo de caso*, organização conceptual cujas características são assim apresentadas por Lüdke (1986):

- Um estudo de caso visa à descoberta. Porque o conhecimento não é algo acabado, é possível que durante o estudo de caso, surjam novos elementos. Sendo assim, o quadro teórico inicial é apenas o esqueleto da pesquisa.
- “Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”. (p.19) Na nossa pesquisa isto significa olhar para diversos fatores que influenciam nos resultados como: o tamanho e a

localização das escolas pesquisadas, o número de alunos por classe, as condições de distribuição e recebimento do material do Programa, o apoio da escola no incentivo à prática da leitura em família, entre outros.

- No estudo de caso, a intenção é retratar a realidade da forma mais completa e profunda possível, pois o objetivo deste tipo de pesquisa é “retratar uma unidade em ação”. (p.22). Por isso tivemos a preocupação em enfatizar pontos importantes do processo de distribuição e utilização do material do *Literatura em Minha Casa*, como o atraso na chegada do material, a falta de orientação para o trabalho das professoras e a existência de projetos de leitura nas escolas analisadas.

- São várias as fontes de informações nos estudos de caso. Em nossa pesquisa utilizamos o questionário e a entrevista semi-estruturada como instrumentos de coleta de dados.

- “Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”. (p.19) Isto quer dizer que as experiências do pesquisador são relatadas de forma que o leitor possa fazer suas “generalizações naturalísticas”. Ou seja, os dados revelados na pesquisa podem ser aplicados pelo leitor na sua realidade. De fato é o que esperamos com nosso trabalho.

- “Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”. (p.20). As considerações feitas ao final do trabalho abrem caminho para que o leitor tire suas conclusões e tome suas próprias decisões a respeito do assunto pesquisado. Para tanto, procuramos ser claros quanto aos caminhos da investigação e às razões de nossas considerações.

- Diferentemente de outros tipos de relatórios de pesquisa, nos estudos de caso, a linguagem empregada, assim como a

forma, são acessíveis. Os dados colhidos durante a pesquisa são apresentados de forma objetiva e simples porque o importante é a transmissão clara e direta do caso. Os dados são, em sua maioria, descritivos e podem ser acompanhados de citações além de serem escritos numa linguagem bem próxima das experiências do leitor.

Caracterizamos nossa pesquisa como um *estudo de caso* porque, com base em questões instigantes sobre o uso dos livros do *Literatura em Minha Casa*, procuramos desenvolver um trabalho que mostra a realidade de distribuição e utilização deste material nas salas de aula e nas famílias investigadas. Portanto, através de dados colhidos nos contextos selecionados para esta investigação mostramos diferentes pontos de vista apresentados de forma clara e objetiva. Para tanto, lançamos mão de diferentes instrumentos de pesquisa com a finalidade de deixar um espaço para que o leitor faça suas generalizações.

Segundo Lüdke (1986), o estudo de caso se desenvolve em três fases: uma exploratória, uma sistemática (coleta de dados) e a análise dos dados. Não há necessidade de distinção entre estas fases, sendo possível sua superposição no decorrer da pesquisa.

Na fase exploratória, o estudo começa a se desenvolver a partir de questões e pontos críticos que chamam a atenção do pesquisador. Estes pontos, porém, podem ser reformulados, explicitados ou abandonados dependendo da sua relevância. Tais questões podem surgir tanto do estudo da literatura sobre o assunto pesquisado, ou de conversas com especialistas, como da própria experiência do pesquisador. No caso desta pesquisa, as questões foram levantadas a partir de conversas com professores que trabalham com a leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como professora, freqüentemente ouvia queixas e comentários de meus colegas a respeito da falta de políticas de incentivo à leitura. Sentia também que alguns professores pareciam sem orientação e desmotivados para trabalhar a leitura com seus alunos; tanto que muitos deles afirmavam não trabalhar os livros do *Literatura em Minha Casa* em sala de aula. Ao mesmo tempo, tive a oportunidade de conhecer trabalhos de colegas que, aproveitando os kits, incentivavam as crianças a praticarem a leitura em família. Daí surgiu a motivação para desenvolver uma pesquisa que abrangesse não só a situação de distribuição destes livros, mas também, e principalmente, como estes alunos estavam lendo os livros em casa com suas famílias. Para o estudo de

caso, esta fase é fundamental porque é o momento em que o objeto de estudo começa a ser definido. Conforme explica Lüdke (1986), “é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo”. (p.22)

O próximo passo é a delimitação do estudo. Esta é uma etapa de coleta de informações através de técnicas e instrumentos escolhidos de acordo com as características do objeto estudado. Lüdke afirma que “a importância de determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos de um fenômeno num tempo razoavelmente limitado”. Portanto, para se chegar a uma visão o mais completa possível do estudo, é essencial que sejam selecionados os aspectos mais importantes e que sejam feitos recortes. (p.22). Este também foi um ponto bastante relevante em nossa pesquisa porque tivemos que selecionar apenas duas salas de aula, portanto duas professoras, para analisarmos.

Os instrumentos usados em nossa pesquisa foram o questionário e a entrevista semi-estruturada, cujas matrizes estão em anexo. Através do primeiro, procuramos identificar possíveis problemas na distribuição e utilização do material do Programa em todas as escolas da rede municipal e estadual de Presidente Prudente e Parapuã.

Elaboramos, então, dois tipos de questionário: um destinado aos coordenadores/diretores das escolas e outro aos professores das mesmas. No primeiro as perguntas diziam respeito à pontualidade da chegada dos livros, e a distribuição do material às crianças (quem era o responsável pela distribuição, como acontecia, se o número de livros era suficiente para a quantidade de alunos, se havia alguma orientação por parte da coordenação/direção para o trabalho realizado em sala com os livros e se havia na escola um projeto de leitura para as crianças da 4ª série); no questionário dos professores, procuramos levantar dados sobre seu trabalho com os livros, especialmente em 2004, ano anterior ao início desta pesquisa. Neste caso procuramos averiguar se o professor havia trabalhado os livros em sala de aula, que tipo de trabalho havia sido feito e deixamos um espaço em aberto para que pudesse comentar sobre o trabalho desenvolvido com o kit. Estes questionários foram enviados às escolas de Presidente Prudente via correio e correio eletrônico durante os meses de agosto a outubro de 2004; em Parapuã eles foram entregues pessoalmente no mês de agosto deste mesmo ano.

Na segunda etapa da pesquisa, decidimos utilizar a entrevista semi-estruturada, porque mais importante que observar *quantas* famílias tinham lido os livros do kit em casa, era verificar *como* esta leitura havia sido feita. Assim como também foi importante perceber as condições em que a prática de leitura se concretizou dentro de cada família no que diz respeito ao ambiente de leitura, ao tempo disponível para esta atividade, ao gosto pela leitura e à disponibilidade dos pais em ajudar os filhos com o dever de casa. Portanto, através do contato direto com nossos entrevistados, procuramos captar suas idéias e informações a respeito do que estávamos investigando. Decidimos utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados por vários fatores. Primeiramente por considerarmos que este permite maior interação entre pesquisador e informante. Além disso, a entrevista tem a vantagem de permitir a captação imediata e corrente das informações, independentemente do tipo de entrevistado e dos tópicos pesquisados. Por meio da entrevista, o pesquisador pode aprofundar os dados colhidos através de outros instrumentos. Como fizemos ao utilizar a entrevista para obter detalhes das informações fornecidas nos questionários. Uma outra vantagem deste instrumento é a possibilidade que o entrevistado tem de fazer correções, esclarecer e adaptar pontos discutidos.

Dentre as opções de entrevistas - estruturadas, não-estruturadas e semi-estruturadas – decidimos por esta última que é constituída por um roteiro de questões que podem ser adaptadas à situação da entrevista e ao informante. Esta escolha se justifica na seguinte afirmação de Lüdke (1986), “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”. (p.34). No entanto, apesar da flexibilidade que a entrevista oferece há certos requisitos que devem ser obedecidos na utilização deste instrumento: respeito ao entrevistado quanto ao local e hora marcados, garantia de anonimato e respeito às suas impressões e opiniões. Outro aspecto importante da entrevista é a atenção que o entrevistador deve dar não só às informações verbais, mas também aos gestos e expressões de seu informante. Pois, segundo Lüdke (1986), “não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confronta-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante”. (p.36). Por isso,

utilizamos como forma de registro, além da gravação direta, anotações feitas durante as conversas com nossos informantes. Estas entrevistas foram feitas durante o primeiro semestre de 2005.

Os detalhes da utilização de cada instrumento de coleta de dados estão descritos no capítulo seguinte onde estes dados são apresentados e discutidos.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

5. 1. A Distribuição e a Utilização dos Kits nas Escolas de Presidente Prudente e Parapuã.

Neste capítulo apresentamos os dados quantitativos colhidos durante a pesquisa através de um questionário que chamamos de sondagem. Tendo como base para a coleta dos dados o ano de 2004, com este instrumento procuramos observar quantas escolas não receberam os kits do Programa *Literatura em Minha Casa*, quantas instituições receberam o material, mas não distribuíram os livros, quantas apenas distribuíram o material, a quantidade de escolas que fizeram um trabalho superficial com os livros dos kits e o número de instituições que desenvolveram algum tipo de projeto de leitura e que efetivamente trabalharam com os livros entregues pelo Programa. Foram solicitadas a contribuir para a pesquisa todas as escolas das redes municipal e estadual de Presidente Prudente (um total de e de Parapuã que ofereciam o curso da 4ª série do ensino fundamental naquele ano. A escolha da cidade de Presidente Prudente se justifica por esta ser uma das maiores da região da Nova Alta Paulista e por ser a sede da faculdade onde a pesquisa foi desenvolvida. Já o município de Parapuã é composto por cerca de 10 mil habitantes e possui apenas duas escolas estaduais que atendem às crianças de 4ª série. No entanto por residir nesta cidade a pesquisadora contava com fácil acesso às escolas além de maior contato com os professores e diretores. Assim, aplicando a pesquisa em dois municípios bastante diferentes pretendíamos mostrar a realidade do Programa nestes dois espaços.

Os questionários foram enviados às escolas estaduais de Presidente Prudente via e-mail, mediante acordo feito por telefone com o coordenador (a) ou diretor (a) da mesma. Escolhemos esta forma de envio porque a distância entre o município onde a pesquisadora reside e a cidade de Presidente Prudente inviabilizava a visita a cada escola desta cidade. Foi estabelecido que só constariam na pesquisa os questionários respondidos até o final de 2004, já que se trata do ano em que os trabalhos com o material de Programa foram desenvolvidos. Ao final de 2004, foi feito novo contato com as escolas que não haviam devolvido os questionários e ficou estabelecida uma nova forma de envio dos mesmos. Estes foram enviados via correio juntamente com um envelope selado, de modo que nem a

escola, nem os professores teriam despesa alguma com a pesquisa. Esta alternativa foi adotada também para o envio dos questionários às escolas municipais, já que não dispõem de conexão de internet. Neste caso, houve um primeiro contato com os coordenadores ou diretores de tais instituições antes que os envelopes fossem enviados. Ainda no final do mês de dezembro de 2004, mais uma vez os coordenadores ou diretores foram lembrados sobre a devolução dos questionários. Contudo, 2 escolas recusaram-se a responder a pesquisa. As demais que não constam nos dados não enviaram os questionários. Assim sendo, temos o seguinte quadro em Presidente Prudente: um total de 37 coordenadores ou diretores foram solicitados a responder seis perguntas abertas sobre o recebimento e a distribuição dos kits nas escolas; destes, apenas 14 (37%) responderam o questionário. De um total de 112 professores de 4ª série, somente 39 professores colaboraram com a pesquisa. Estes responderam uma questão de múltipla escolha, duas questões abertas, além de um espaço para fazer observações sobre o trabalho desenvolvido em 2004 com o material. O fato de grande parte dos professores não terem respondido o questionário, faz com que os dados apresentados em nossa pesquisa não tenham o caráter de representatividade estatística da cidade de Presidente Prudente. No entanto fornecem uma idéia geral a respeito do recebimento do kit e das questões correlatas, que situam a pesquisa qualitativa, centro desta dissertação. Em Parapuã, os 2 coordenadores e os 5 professores das duas escolas estaduais que atendem às classes de 4ª série responderam o mesmo questionário que foi entregue e recolhido pessoalmente nas duas escolas. Os referidos dados foram assim distribuídos:

ECOLA 1 – PRESIDENTE PRUDENTE

I. COORDENADORES/DIRETORES 14

QUADRO 1. Quanto ao recebimento do kit Literatura em Minha Casa na escola

Respostas	Número de coordenadores
Sim	9
Não	3
Sim com atraso	2
Total	14

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Conforme mostra o quadro, três escolas não receberam o kit em 2004. Em contrapartida, onze instituições receberam o material, embora em duas delas o kit tenha chegado com atraso, o que dificultou o trabalho com o material, como veremos a seguir. O que é importante destacar aqui é o fato de que a maioria das escolas consultadas receberam o material e, com isso, tiveram a chance de distribuí-los aos alunos e/ou realizar algum tipo de trabalho com os livros. Entretanto, a média das escolas que trabalharam com os livros está abaixo deste índice, como será possível notar mais adiante.

QUADRO 2. Quem é o responsável pela entrega do kit aos pais e alunos

Respostas	Número de escolas
Professores	7
Equipe pedagógica	6
Direção	1
Total	14

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Quanto à distribuição do material, percebe-se que esta é uma tarefa desempenhada ora pelos próprios professores, o que ocorre em metade dos casos, ora pela equipe pedagógica da escola. Apenas uma diretora declarou ser a responsável pela distribuição dos livros.

QUADRO 3. Como é feita a distribuição dos livros nas escolas

Respostas	Número de coordenadores
Sala de aula	5
Festa Solene	3
Mediante assinatura da lista de recebimento	3
Da forma como o professor deseja	1
Não responderam	2
Total	14

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Se comparados aos dados anteriores, os números mostrados neste quadro revelam que na maioria das escolas pesquisadas o kit é distribuído na sala de aula, enquanto em apenas três escolas ocorre uma festa solene para a entrega do material. É importante lembrar o Ministério da Educação sugere que seja feita uma festa durante a distribuição do kit, pois além de enfatizar a relevância do Programa, envolve também a família do aluno. Dos coordenadores que não responderam, um deixou em branco o outro não atingiu o objetivo da resposta. Vale destacar que aqueles que declararam entregar o material mediante assinatura da lista de recebimento não especificaram se o fazem na sala de aula ou em situação especial. Com exceção de uma coordenadora que declarou que os professores entregam o material em reunião com os pais, os quais assinam o recibo (lista de recebimento); de acordo com esta coordenadora, trata-se de um impresso próprio sugerido no link do site da Secretaria da Educação (PNLD). Apenas uma escola deixa a cargo do professor a distribuição do material, mas não explicita se esta é feita mediante assinatura do recibo ou não.

QUADRO 4. Quanto à correspondência entre o número de livros e o número de alunos

Respostas	Número de escolas
Sim	9
Não	5
Total	14

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Observando os dados acima, é possível notar que na maioria das escolas o número de livros correspondeu ao número de alunos. No entanto, em cinco das unidades escolares pesquisadas o número de livros enviados pelo Programa não foi suficiente para todos os alunos. Há portanto alguns fatores que justificam a falta de material e, às vezes, a “sobra” de livros. Primeiro é preciso considerar que o número de kits enviados às escolas é calculado de acordo com o Censo Escolar do ano anterior ao da entrega do material. Neste sentido, quando ocorrem transferências, desistências ou evasão de alunos, por exemplo, os

números contabilizados pelo Censo não correspondem à realidade da escola e acabam sobrando livros; estes são geralmente entregues a alunos de outras séries, conforme relatam alguns professores. Enquanto isso a escola que acolhe o aluno transferido ou que apresenta um número maior de matrículas que o ano anterior recebe menos material que o necessário, e o Programa acaba não atingindo o objetivo de contemplar *todos* os alunos. Portanto, entendemos que falta um melhor planejamento por parte do MEC no que diz respeito à base de cálculo para a distribuição dos kits.

QUADRO 5. Quanto à orientação para o trabalho com o kit

Respostas	Número de coordenadores
Sim	11
Não	2
Não responderam	1
Total	14

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Em relação à orientação para o trabalho com o material do kit, apenas dois coordenadores ou diretores afirmaram não dar nenhum tipo de orientação para o professor. Em alguns casos a justificativa é de que o professor deve ser livre para escolher a melhor forma de trabalho de acordo com sua sala. Por outro lado onze dos coordenadores ou diretores que responderam ao questionário orientam algum tipo de trabalho. Segundo relatam estes coordenadores, a orientação é dada ora de forma explícita, ora através de sugestões na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Houve um caso, em que a coordenadora declarou ler alguns dos livros do kit durante o HTPC a fim de motivar o professor a trabalhar com os títulos. Não obtemos resposta apenas de uma escola. Vale ressaltar que embora o material elaborado para orientar os professores no trabalho com os livros do Programa não tenha chegado nestas escolas, algumas universidades estudam os

kits e oferecem cursos para os professores que desejam fazê-lo. Todavia, isto não garante que todos os professores estejam prontos para trabalhar com a grande diversidade de textos literários em sala de aula.

QUADRO 5.1. Tipo de atividade orientada pelo coordenador

Respostas	Número de coordenadores
Reescrita/resumo/dramatização	5
Leitura/discussão/interpretação	4
Estudo da tipologia do texto	1
Discussão/ leitura de outros textos (autênticos)	1
Total	11*

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

* Somente foram incluídos aqueles que responderam *sim* na questão anterior

Dos coordenadores ou diretores que responderam *sim* na questão anterior, metade orientam o (a) professor (a) a desenvolver atividades como reescrita, resumo e dramatização usando os livros do Programa. Enquanto quatro deles pedem que sejam feitas leitura, discussão e interpretação do material. Apenas uma coordenadora relatou orientar os professores a desenvolverem o estudo da tipologia do texto.

Lembramos que a prática da reescrita, sugerida por cinco coordenadores, envolve a leitura do livro e uma pequena produção do aluno, que deve reescrever a história sob sua própria ótica. É importante lembrar que, caso não haja orientação suficiente por parte do professor para que esta atividade seja amplamente explorada, corre-se o risco de o trabalho não ter significado para o aluno. Por outro lado, se a atividade de reescrita possibilitar ao aluno o uso da criatividade, por exemplo, se contar com o planejamento e a mediação do

professor, grandes serão os benefícios desta tarefa. O resumo, sugerido também por coordenadores costuma ser uma atividade posterior ao preenchimento das fichas de leitura. Geralmente, os alunos preenchem os dados da ficha e com estas informações fazem o resumo da história. Mais uma vez enfatizamos que esta é uma atividade válida desde que conte com objetivos claros e que seja acompanhada pelo professor. É necessário cuidado para que este não se torne um trabalho cansativo, e que não desperta o interesse do aluno pelos textos. A dramatização, proposta por estes coordenadores constitui-se na apresentação da história sob a forma de teatro. Como as demais atividades de leitura, a dramatização demanda tanto ou maior planejamento. É essencial que durante a encenação, o aluno sintase íntimo do texto. Para que a dramatização possa contribuir para a efetiva formação do leitor é necessário que texto seja muito bem trabalhado, de forma que desperte sentimentos e emoções que serão mostrados na encenação. Vale ressaltar que a dramatização também é uma forma de interpretação do texto, e como tal deve contar com a contribuição de toda a classe. A encenação de um texto é uma boa estratégia se desenvolvida ao final de uma unidade ou de um programa de leitura.

As atividades de leitura, discussão e interpretação, sugeridas por quatro coordenadores são boas alternativas de trabalho com a leitura desde que priorizassem os critérios estéticos das obras e não fiquem presas apenas ao aspecto pedagógico. Temos visto no decorrer desta pesquisa que o trabalho com a leitura exige imaginação, criação, subjetividade; e que estes têm sido aspectos pouco privilegiados nas práticas escolares. Nossa intenção é sugerir aos colegas professores que aproveitem o tempo que destinam a leitura e diversifiquem suas atividades de modo que elas envolvam seus alunos, que eles tenham a oportunidade de se expressar, não só escrita, como verbalmente. Que haja um tempo para que possam ouvir e também serem ouvidos. Que o momento de discussão seja um momento de democracia, quando todos possam se expressam e que, ao mesmo tempo, seja a hora de uma leitura crítica, dos questionamentos e da pesquisa. Assim, práticas “banais” podem se voltar a favor do desenvolvimento do leitor que queremos em nossas salas.

Por fim, a sugestão de leitura de textos autênticos, implica propiciar ao aluno a oportunidade de rever o tema do livro em outros materiais como jornais e revistas. Além disso é a chance que o aluno tem de experimentar textos diversificados. A inclusão de

materiais autênticos nas aulas de leitura é uma tentativa bastante louvável, mas, como as demais, também requer planejamento para que dê resultados positivos.

Os dados deste quadro nos chamaram atenção pelo fato de o kit *Literatura em Minha Casa* ser composto por livros de diferentes gêneros: novelas, antologias, teatro, conto, etc. Contudo, em apenas *uma* escola o trabalho com as características dos textos é incentivado. Isto vem mostrar, mais uma vez, que o professor não está pronto para lidar com a diversidade de textos que tem em mãos. O que indica que falta orientação para que os kits sejam melhor aproveitados.

Em qualquer trabalho com a leitura, é fundamental que sejam explorados os aspectos estéticos dos textos; que o trabalho a ser desenvolvido não se encerre na busca por respostas prontas e fechadas, mas ofereça a possibilidade de o aluno explorar sua imaginação, usar a criatividade e empregar estratégias para atribuir sentido ao que é lido.

QUADRO 6. Quanto à existência de um projeto de leitura para classes de 4ª série

Respostas	Número de escolas
Sim	13
Não	1
Total	14

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Os dados do quadro acima revelam que treze das catorze escolas pesquisadas têm um projeto de leitura voltado para as classes de 4ª série. Enquanto apenas uma escola não tem este trabalho. Embora não tenhamos dados que demonstrem se estes projetos são desenvolvidos com o material do Programa *Literatura em Minha Casa*, entendemos que é válida a tentativa da escola de promover a leitura através de projetos porque eles oferecem a oportunidade para que o professor trabalhe as unidades de forma coesa e coerente. São também a chance de se desenvolver um trabalho efetivo e contínuo de leitura. Nos casos em

que o projeto é bem sistematizado e segue um planejamento, os resultados podem ser bastante positivos.

II. PROFESSORES 39

QUADRO 7. Quanto ao trabalho realizado com os livros do kit nos anos de 2001,2002 ou 2003

Respostas	Número de professores
Sim	28
Não	10
Desconhecem o programa	1
Total	39

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Dos trinta e nove professores que responderam os questionários, uma afirmou desconhecer o Programa *Literatura em Minha Casa*, sob a justificativa de ter ingressado na rede municipal de ensino recentemente. Por outro lado, vinte e oito professores realizaram algum tipo de trabalho com os livros do kit no período entre 2001 e 2003; contra dez que ou não trabalharam com os livros neste período ou o fizeram apenas em um desses anos. Tais dados demonstram que o Programa não vem sendo plenamente desenvolvido nas escolas desde sua implantação em 2002.

QUADRO 8. Quanto aos professores que trabalharam com os livros do kit em 2004

Respostas	Número de professores
Sim	26
Não	8
Não receberam em 2004	5
Total	39

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Conforme detalhamos anteriormente, para nossa pesquisa interessa saber particularmente quantos professores trabalharam com os livros do Programa durante o ano de 2004. Ao analisar os questionários percebemos que vinte e seis deles desenvolveram algum trabalho com o material, enquanto oito não o fizeram. Entretanto, o que mais chama atenção na tabela é a quantidade de escolas que não receberam os kits (cinco), o que impossibilitou qualquer trabalho com os livros no referido ano. Vale ressaltar que este fato ocorreu não só em Presidente Prudente, como também em outras cidades da mesma região. É necessário destacar a importância da utilização do kit em sala de aula, pois se trata de uma opção além do livro didático e, o mais relevante, é a oportunidade das crianças terem contato com livros de literatura.

QUADRO 9. Tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula com o material do Programa

Respostas	Número de professores
Leitura e discussão com alunos	3
Leitura, discussão e reescrita	10
Leitura, discussão, reescrita e orientação para a leitura com a família.	11
Leitura em sala e orientação para leitura com a família.	1
Outras atividades *	10
Não responderam **	4
Total	39

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

* Ênfase na tipologia do texto, jogral, dramatização, contação, ilustração, resumo, salada de histórias, estudo da biografia do autor.

** Desconhecem o programa ou não trabalhou/ não recebeu o material

É interessante observar o tipo de atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Enquanto três deles privilegiam a leitura e a discussão, dez acrescentam a estas atividades a reescrita e contemplam outras atividades não detalhadas no questionário.

Mais uma vez, é preciso destacar que as atividades de leitura e discussão não devem ser praticadas isoladamente porque não oferecem qualquer forma de registro do que foi produzido. Já a reescrita é uma forma de produção escrita, mas que deve ser muito bem preparada para que forneça ao aluno a possibilidade de trabalhar com os sentidos e os significados que ele atribui à história, de forma que estes sejam coerentes com o que foi lido. Quatro professores não responderam esta questão porque ou desconhece o Programa ou não trabalharam com os livros no ano de 2004 ou ainda porque não receberam o material em 2004.

Em relação à questão que mais interessa ao nosso trabalho, observamos que onze professores declararam incentivar a leitura em família além de desenvolver outros tipos de atividades em sala. E apenas uma professora relatou privilegiar a orientação para a leitura em família. Vale ressaltar que somados estes dois índices, temos um total de doze professores que orientam a leitura com a família. O que podemos perceber com estes dados é que frente ao objetivo maior do Programa: fazer do aluno veículo da literatura dentro da sua casa, a grande maioria dos professores vinte e sete não está cumprindo seu papel, ou por falta de orientação ou por outras questões que não nos cabe discutir nesta pesquisa. Para o nosso trabalho consideraremos aqueles que relataram que incentivam a leitura compartilhada com a família.

ESCOLA 2 - PARAPUÃ

I COORDENADORES/ DIRETORES 2

QUADRO 1. Quanto ao recebimento do kit literatura em minha casa na escola

Respostas	Número de coordenadores
Sim	-
Não	-
Sim com atraso	2
Total	2

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Conforme mostra a tabela, as duas escolas consultadas receberam o kit em 2004. Porém os livros chegaram às unidades escolares somente no mês de setembro, o que impossibilitou a realização de projetos com o material.

QUADRO 2. Quem é o responsável pela entrega do kit aos pais e alunos

Respostas	Número de escolas
Equipe pedagógica	2
Professores	-
Direção	-
Total	2

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Em relação à distribuição do material, trata-se de uma tarefa desempenhada pela equipe pedagógica em ambas as escolas. Isto inclui professores, diretoras e coordenadores.

QUADRO 3. Como é feita a distribuição dos livros nas escolas

Respostas	Número de coordenadores
Sala de aula	1
Festa Solene	1
Mediante assinatura da lista de recebimento	-
Da forma como o professor deseja	-
Total	2

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Numa das escolas consultadas a entrega dos kits do *Literatura em Minha Casa* é feita durante comemoração na escola. Segundo especificações da diretora desta unidade escolar, esta é uma oportunidade para os pais participarem das atividades da escola com as crianças. Na outra escola pesquisada, os livros são entregues em sala de aula para as próprias crianças. De acordo com a diretora, os pais, ou responsáveis só são chamados para receber os livros quando a criança “não é responsável o suficiente para isso”. Nenhuma das escolas mencionou, no questionário, a assinatura pelos pais da lista de recebimento dos kits.

**QUADRO 4. Quanto à correspondência
entre o número de livros e o número de alunos**

Respostas	Número de escolas
Sim	2
Não	-
Total	2

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Em ambas as escolas o número de livros entregues pelo programa correspondeu ao número de alunos. É necessário lembrar que as escolas desta cidade são pequenas e são raros os casos em que o número de matrícula oscila significativamente de um ano para o outro. Portanto os números do Censo Escolar destas unidades retratam o número de alunos esperados no início do ano.

QUADRO 5. Quanto à orientação para o trabalho com o kit

Respostas	Número de coordenadores
Sim	2
Não	-
Total	2

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

As diretoras das duas escolas afirmaram orientar seus professores no trabalho com o material do kit. Esta orientação é dada especialmente nos HTPCs e pode ser feita tanto pelas diretoras como pelas coordenadoras da unidade escolar.

QUADRO 5.1. Tipo de atividade orientada pelo coordenador

Respostas	Número de coordenadores
Reescrita/resumo/dramatização	-
Leitura/discussão/interpretação	-
Estudo da tipologia do texto	1
Participação em concursos	1
Total	2

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

As atividades normalmente orientadas pela direção/coordenação variam entre estudo da tipologia do texto, em uma escola e incentivo à participação de concursos, na outra. Esta última tem participado de concursos promovidos pela iniciativa privada como o concurso de poesias do Banco Itaú. Os projetos desenvolvidos em sala de aula giram em

torno destes eventos. Em 2004, os livros do Programa *Literatura em Minha Casa* foram entregues aos pais e alunos durante o sarau de poesias realizado no encerramento do referido concurso.

QUADRO 6. Quanto à existência de um projeto de leitura para classes de 4ª série

Respostas	Número de escolas
Sim	2
Não	-
Total	2

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

As duas escolas contam com um projeto de leitura para atender às crianças de 4ª série. Segundo a diretora de uma destas unidades, grandes resultados foram alcançados na avaliação do último SARESP. Ela, assim como os professores, atribuem estes resultados ao desenvolvimento do projeto de leitura e, conseqüentemente, à ênfase dada pela escola à questão da leitura.

II. PROFESSORES 5

QUADRO 7. Quanto ao trabalho realizado com os livros do kit nos anos de 2001,2002 ou 2003

Respostas	Número de professores
Sim	3
Não	2
Desconhecem o programa	-
Total	5

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

Nas duas escolas pesquisadas, três dos cinco professores realizaram algum tipo de trabalho com o material do Programa nos anos de 2001 a 2003. Enquanto dois deles não trabalharam com os livros sob a justificativa de ter recebido o material já no final do ano letivo.

**QUADRO 8. Quanto aos professores que
trabalharam com os livros do kit em 2004**

Respostas	Número de professores
Sim	5
Não	-
Não receberam em 2004	-
Total	5

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

De acordo com os dados da tabela acima, todos os professores trabalharam com os livros dos kits no ano de 2004. É importante ressaltar que não nos interessava, nesta questão, discriminar que tipo de atividades foram desenvolvidas neste período, já que os livros chegaram em atraso nestas escolas.

QUADRO 9. Tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula com o material do Programa

Respostas	Número de professores
Leitura e discussão com alunos	1
Leitura, discussão e reescrita	2
Leitura, discussão e orientação para a leitura com a família.	1
Leitura, discussão, reescrita orientação para leitura com a família.	1
Outras atividades	-
Não responderam *	-
Total	5

Fonte: Pesquisa de Campo 2004

* Desconhecem o programa ou não trabalhou/ não recebeu o material

O quadro 9 retrata que dois professores questionados adotam a prática da leitura-discussão-reescrita em sala de aula com o material do *Literatura em Minha Casa*. Um dos educadores disse trabalhar apenas com leitura e discussão. Um outro professor adota esta mesma prática somada à orientação para a leitura com a família. O outro

professor restante prefere trabalhar leitura, discussão, reescrita e orientação para leitura com a família. Nenhum professor relatou desenvolver outra atividade diferente das especificadas no questionário. Vale enfatizar, mais uma vez, a importância da discussão do texto nas aulas de leitura, embora haja inúmeras maneiras dessa discussão ser desenvolvida. Conforme atestam alguns autores como Fox (2001), Silva (2003), entre outros, trata-se de uma prática que exige muito preparo e atenção, pois cada detalhe é importante. Como já comentamos anteriormente, também é essencial a garantir ao aluno a liberdade de expressão, dando-lhe a chance de falar, criticar, questionar. Quanto à prática da reescrita, nunca é demais alertar para o fato de que, dependendo de como esta atividade for desenvolvida, há o risco de ficar limitada à cópia, quando muito à paráfrase, do texto lido, sem que haja o exercício da interpretação pessoal e da criatividade.

Não faltam exemplos extraídos dos mais renomados pesquisadores que indicam o quanto criativa, livre e, essencialmente significativa, deve ser a produção textual. Nossa intenção, porém, não é julgar a prática destes professores, mas chamar a atenção para as especificidades de cada atividade por eles desenvolvidas.

Apenas dois dos cinco professores afirmaram orientar a leitura com a família, um número bastante reduzido, principalmente se considerarmos que esta orientação consiste numa sugestão dada em sala de aula, geralmente no momento de entrega dos kits, conforme relataram alguns destes educadores. Lamentavelmente, este é, portanto, mais um indício de que o Programa *Literatura em Minha Casa* não vem atingindo um de seus objetivos. Porém o que veremos adiante é que, apesar destes dados, há casos em que as crianças leram os livros em casa, com os pais. Estes relatos serão o foco de nossa pesquisa no próximo sub-capítulo.

5. 2 O que dizem as Professoras, os Pais e os Alunos

A segunda parte de nossa pesquisa foi realizada em duas escolas públicas que atendem crianças de 4ª série do Ensino Fundamental. Nossa intenção inicial era desenvolver esta etapa do trabalho em duas classes que atendessem aos seguintes critérios: recebimento dos livros do Programa *Literatura em Minha Casa* no ano letivo de 2004; relato dos professores de que foi dado incentivo à leitura compartilhada entre alunos e seus familiares; relato de casos reportados pelos professores de que os pais leram os livros do kit com seus filhos. A justificativa da escolha de duas classes pauta-se no curto espaço de tempo para a realização da pesquisa e em nossa preocupação em analisar os dados com a máxima atenção. Pensamos que seria possível atingir os objetivos da mesma com um número não muito grande de alunos, mas que este total pudesse nos fornecer os dados necessários à realização de nosso trabalho. Para selecionar estas classes, nos baseamos nas respostas de um primeiro questionário enviado aos professores de todas as escolas públicas – estaduais e municipais – de Presidente Prudente e de Parapuã. Através deste questionário coletamos dados para a pesquisa quantitativa sobre a distribuição e a utilização dos livros do Programa, conforme já descrito.

Das escolas de Presidente Prudente que responderam a este questionário, selecionamos uma (Escola 1) cuja professora afirmava ter recebido os livros do kit dentro do prazo, ter desenvolvido um projeto com o material do *Literatura em Minha Casa* e ter incentivado a leitura compartilhada entre crianças e seus familiares, além de ter nos apontado casos em que a família participou da leitura dos livros. Esta é uma escola municipal, localizada numa região considerada periférica, que atende cerca de 400 alunos do Ensino Fundamental e conta com um quadro de 12 professores; destes, 3 atendem crianças de 4ª série. Há um programa de leitura que há dois anos vem sendo desenvolvido na escola e conta com a participação dos professores de todas as séries.

Em Parapuã, nas duas únicas escolas de 4ª série os livros do Programa chegaram em setembro de 2004, por isso não houve tempo para o desenvolvimento de um projeto com o material. Mesmo assim, a professora de uma delas afirmou incentivar a leitura em família, e embora seu trabalho tenha ficado restrito à leitura e interpretação dos textos, ela também nos relatou casos em que esta prática realmente aconteceu com alguns alunos de sua sala. Nesta escola estadual (Escola 2), localizada no centro da cidade, havia

aproximadamente 460 alunos em 2004 e 13 professores, 4 deles trabalham com crianças de 4ª série. Na Escola 2 também existe um programa de leitura voltado para os alunos de todas as séries.

Como parte do objetivo de nossa pesquisa era chegar até as famílias que tinham lido os livros com as crianças, a escolha de nossos sujeitos foi feita de acordo com o depoimento dessas duas professoras concedido durante entrevista, que objetivou averiguar o relato desses casos de leitura em família, entre outras questões. Assim, conhecendo os objetivos da pesquisa, cada professora nos forneceu o nome dos alunos que, segundo relato de pais ou das próprias crianças, tinham lido os livros do kit em casa com a família. A professora de Presidente Prudente apontou 7 (22%) alunos com os quais poderíamos entrar em contato. Segundo ela, eram os únicos de uma sala de 32 alunos que compartilharam a leitura em casa. No caso de Parapuã, foram 3 (9%) alunos os indicados pela professora de um total de 33. Todavia, as baixas porcentagens não são o ponto mais importante de nosso trabalho. O que realmente nos interessa é captar elementos essencialmente qualitativos do processo de leitura na família, onde ele ocorre e em o trabalho das Professoras com a leitura em geral e com o *Literatura em Minha Casa*, em particular, o influencia. Num segundo momento, entrevistamos esses alunos a fim de que pudéssemos averiguar se eles realmente tinham lido os livros com a família. Em todos os casos as respostas foram positivas, o que nos levou então a entrevistar também os pais destas crianças.

Assim, optamos por analisar mais profundamente os dados destas entrevistas, já que nossa preocupação maior era o processo e não o produto da investigação. Ou seja, nos interessava verificar como era feita a leitura realizada em família com os kits distribuídos pelo Programa *Literatura em Minha Casa*, e se esta prática era, de alguma forma, influenciada pelas professoras das salas investigadas. Os dados analisados nesta etapa da pesquisa buscaram identificar como se deu o processo de leitura compartilhada entre as crianças e seus familiares. São dados bastante descritivos e que têm como base informações colhidas em depoimentos durante entrevistas semi-estruturadas.

Escolhemos a entrevista semi-estruturada como meio de coletas de dados nessa fase do trabalho porque este instrumento nos permite estar em contato com nossos sujeitos, além de garantir-lhes a oportunidade de rever suas respostas, explicar seu ponto de vista, enfim estabelecer com a entrevistadora uma relação de confiança. Neste processo de investigação

a entrevistadora estabelecia uma conversa com seus entrevistados seguindo um roteiro de questões pré-definidas, que eram adaptadas de acordo com as respostas dos entrevistados e a situação. As entrevistas foram concedidas em sala reservada nas escolas e nas residências dos entrevistados. A possibilidade de adaptação das perguntas do roteiro somada à nossa preocupação em deixar nossos informantes bastante à vontade fizeram com que as entrevistas se parecessem com uma conversa informal. Nem por isso deixamos de garantir aos sujeitos os direitos de escolher horário e local convenientes para a entrevista, além de assegurar sigilo e anonimato absolutos dos entrevistados. O objetivo da entrevista era observar, através do relato dos sujeitos, como eles praticaram a leitura compartilhada em família; as razões que os levaram a ler os livros juntos; se este é um hábito daquela família, ou se isso aconteceu apenas devido ao incentivo da professora; enfim quais elementos provocaram a dinamização do Programa nos casos analisados. No decorrer deste capítulo, serão apresentados e discutidos os dados colhidos durante as entrevistas.

A entrevista direcionada aos professores foi dividida em duas partes: a primeira composta de questões sobre a noção que estas professoras tem de leitura e sobre seu trabalho com a literatura como, por exemplo, os critérios que utilizam para selecionar os textos para as aulas de leitura, quanto tempo de sua aula era dedicada a esta atividade. As questões da segunda parte abordam o trabalho realizado com os livros no ano de 2004.

Professoras

Como um de nossos objetivos é lançar um olhar sobre a dinamização do Programa *Literatura em Minha Casa*, sentimos necessidade de averiguar como as Professoras selecionadas para a pesquisa vêem a leitura. Justificamos a importância desta questão citando Silva, segundo o qual a dinamização da leitura depende diretamente das concepções do professor sobre educação, linguagem e leitura. Assim, a Professora 1 entende a leitura como a capacidade decodificação do código lingüístico. Para ela, o aluno deve entender o que está lendo. “*Ele tem que saber entender e interpretar porque não adianta nada ele ler por ler, ele tem que entender o que está lendo para poder interpretar*”, afirma. Já a Professora 2 vê a leitura como uma habilidade de comunicação. “[...] *através da leitura a pessoa se torna mais capaz de se comunicar. Acho que a comunicação fica mais perfeita*”.

No decorrer dos capítulos anteriores, temos discutimos a questão da leitura e dos papéis que ela assume na sala. Vimos portanto, no depoimento das Professoras dois aspectos importantes da leitura, além daquele que destacamos no nosso trabalho que é a construção do sentido. Apesar da relevância desta questão, não é possível detectarmos numa pesquisa restrita como a nossa qual é a concepção geral de leitura destas professoras. Porém podemos perceber que elas contemplam aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um bom trabalho com a leitura. Para a Professora 1 a leitura é vista como algo que não “funciona” se não tiver sentido e ela só acontece no momento em que o aluno é capaz de entender o que está lendo. A Professora 2, por sua vez, enfatiza a função prática da leitura: a comunicação, ou seja, a leitura é vista como um instrumento que possibilita a comunicação entre as pessoas.

Sobre o relacionamento entre o leitor e o livro, a Professora 1 comenta: *“ela [a pessoa] tem que folhear, ela tem que conhecer, tem que ver as gravuras, tem que conhecer tudo para depois despertar o interesse para a leitura”*. Na opinião desta professora, é preciso este contato entre livro e leitor depende da intimidade da pessoa com o material. Da mesma forma a Professora 2 descreve a necessidade deste primeiro contato: *“eu acho que tem que ser o mais íntimo possível. É claro que tem que ter o cuidado, a organização, tudo, mas eu acho que primeiro ele [o leitor] tem que manusear. O primeiro momento é esse: é deixar a criança à vontade para ir explorando. Ter o contato com as figuras... o contato tem que ser bem íntimo. Inclusive, eu acho que tem que levar para a casa...”*.

Um dos objetivos do trabalho com a leitura em sala de aula é despertar o interesse e o gosto das crianças pelos livros. O ideal, conforme indicam as pesquisas citadas ao longo deste trabalho, é que isto aconteça quando elas são bebês. Contudo, acreditamos que a criança da 4ª série ainda está bastante “aberta” a novas experiências. Por isso, enfatizamos a importância do contato da criança de qualquer idade com o livro. Segundo Huck (2001), uma escritora e estudiosa americana, oferecer a oportunidade à criança de estabelecer um contato físico com os livros é condição para que ela passe a amá-los. A autora reporta inúmeras experiências de crianças que desde de muito cedo tiveram a chance de estar num ambiente cercado por livros e que, por isso, puderam “experimentá-los”. O livro é um objeto para ser tocado, cheirado, sentido. Margaret Meek⁷, por sua vez, argumenta que

⁷ *apud* HUCK, 2001

quando a criança explora uma grande variedade de textos, ela pode aprender como o livro funciona. Eis uma ótima oportunidade para o professor trabalhar as convenções de escrita e impressão dos livros, além de conversar com os alunos sobre as ilustrações e desenvolver um trabalho com a linguagem não verbal. Pelo depoimento das Professoras 1 e 2 percebemos que elas reconhecem a relevância deste contato e promovem esta experiência em suas aulas; e já que estamos tratando de um programa que distribui livros, vale enfatizar que esta é uma grande chance para o professor explorar estes aspectos com seus alunos e, a exemplo da Professora 2 que estimula as crianças a levarem livros para a casa, permitir que esta experiência se estenda à família.

No tocante à literatura, as duas Professoras compartilham a idéia de que o trabalho com a literatura é essencial, e justificam que através da leitura de textos literários a criança melhora a produção de textos. Este dado nos mostra um aspecto da leitura consideravelmente importante para a maioria dos professores. Na ânsia de obter resultados com o trabalho da leitura eles correm o risco de reduzi-lo à produção de textos. Não estamos afirmando que isto acontece nas duas classes pesquisadas, porque não temos dados suficientes para isso. O que queremos dizer é que é comum o professor trabalhar um texto com os alunos e após a leitura e a discussão pedir para que estes produzam um texto. Acreditamos que a atividade de produção textual é válida desde que seja parte de uma unidade de leitura, ou seja, um todo estruturado e cujos objetivos estejam claros. Quando a produção textual deixa de ter sentido para o aluno é sinal de que o texto está sendo usado como pretexto para a elaboração de textos. Reiteramos nossa posição ao afirmar que este é apenas um alerta para que esta prática não venha a “matar” o sentido da leitura; portanto, esta crítica não se refere ao trabalho desenvolvido pelas Professoras 1 e 2. Mesmo porque, para a Professora 2 *“através da literatura, a criança passa a conhecer outros gêneros, especialmente no caso do Literatura em Minha Casa”*. Ela nos relata que uma de suas alunas, ao escrever uma versão de *Chapeuzinho Vermelho* mesclou poesia e texto narrativo. Na opinião da Professora, isto só foi possível porque esta aluna tinha contato com textos literários. *“[...] ela estava escrevendo um texto narrativo, aí quando chegou na musiquinha, ela colocou a musiquinha na forma de poesia, com a mesma estrutura. [...] Ela sabe discernir o que é um texto publicitário, um texto poético...”*. Parece claro que

enfoque da Professora 2 está no desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação que o contato com a literatura proporciona à criança.

Nas aulas desta professora, os alunos emprestam livros da biblioteca e depois de uma semana, antes de devolverem preenchem uma ficha de leitura onde colocam o nome do autor, das personagens, e falam o que acharam da história. Segundo ela, “*a criança tem direito de gostar ou não gostar*” do livro, por isso existe esta pergunta em aberto. Ao recolher as fichas ela dá um *feedback* aos alunos comentando sobre o que escreveram. A partir do preenchimento das fichas, ela pretende ampliar a produção dos alunos para resumos e depois pequenas histórias. Eis um exemplo de como as fichas de leitura, muitas vezes criticadas, podem ser usadas de forma positiva. O fato desta Professora permitir que os alunos expressem sua opinião sobre o que lêem através da ficha de leitura abre a oportunidade para uma posterior discussão sobre os aspectos comentados do livro. Além disso, as fichas são, para ela, um meio de conhecer o desenvolvimento de seus alunos. O *feedback* é uma forma dela dialogar com as crianças. Para Silva (1995) o uso das fichas de leitura como forma de mero preenchimento de dados torna as aulas de leitura maçantes, por isso o autor recomenda que o professor tenha mais “humildade pedagógica”, isto é, abra espaço para a voz do aluno nas aulas de leitura. É o que faz também a Professora 2, ao propor um pequeno debate sobre o texto lido. Segundo ela, trata-se de “*uma conversa sobre o que as crianças gostaram ou não no texto*”.

Um outro aspecto igualmente importante para o bom andamento da aula de leitura, é um levantamento sobre os gostos dos alunos. As duas Professoras afirmam fazer um diagnóstico no início do ano sobre os interesses das crianças. Segundo a Professora 1, seus alunos gostam muito de poesias, por isso ela optou trabalhar com este gênero. A Professora 2, por sua vez, afirma ter o cuidado de checar a ficha individual dos alunos de vez em quando para verificar se não está “fugindo do gosto das crianças”. Mais uma vez nos respaldamos em Huck (2001) para comentarmos esta questão. A autora argumenta que o bom relacionamento dos jovens leitores com os livros depende não só do gosto pela leitura, mas também de seu interesse por determinados tipos de leitura. Por isso, seja na elaboração de um projeto, ou de uma aula, é fundamental que tais interesses sejam respeitados. Aguiar (2004, v.2) define o interesse como “uma atitude favorável, gerada por uma necessidade, que propulsiona uma ação”. A autora nos mostra uma pesquisa realizada em Porto Alegre –

RS que revelou que os interesses das crianças e jovens por certas leituras são influenciados por vários fatores que vão desde o sexo e a idade até o nível sócio econômico e a cultura de cada leitor. Conforme explica Aguiar (2004, v.2), esta diferença acontece principalmente porque a pessoa busca na leitura a satisfação de uma necessidade particular seja ela a recreação ou a informação, por exemplo. Por isso é fundamental que o professor esteja atento aos interesses de seus alunos. É a partir desta necessidade que as aulas de leitura devem ser planejadas. Daí a relevância do levantamento dos gostos e interesses dos alunos feito logo no início do ano.

Não basta, portanto, que o professor conheça o gosto de seus alunos. Sabemos que a formação de um leitor exige dedicação e tempo para a leitura. Para se ter uma idéia do que estamos falando, quando aborda a questão da leitura em voz alta, Fox (2001) recomenda que sejam lidas diariamente, no mínimo, três histórias para as crianças. Por isso insistimos em averiguar qual é a frequência das aulas de leitura nas classes pesquisadas. De acordo com o depoimento das Professoras 1 e 2, todos os dias elas dedicam alguns minutos da aula à prática da leitura e, caso se esqueçam, os alunos fazem questão de lembrá-las. A aula de leitura ministrada por estas Professoras inclui a leitura silenciosa e a leitura em voz alta, o que elas chamam de “leitura compartilhada”. De acordo com alguns pesquisadores* (nota de rodapé: artigos da Europa, Canadá, Estados Unidos, e Fox) citados no decorrer deste trabalho, a leitura em voz alta é extremamente relevante para o desenvolvimento do leitor, desde que não se transforme em treino de pronúncia, como revela a pesquisa apresentada por Silva e Carbonari (1997) no capítulo 1. Mais adiante veremos que a opinião das crianças sobre as aulas de leitura nos dá indícios de como a leitura em voz alta era praticada nestas salas.

Por enquanto nos interessa lembrar que não são poucos os benefícios adquiridos através da leitura em voz alta, como afirmam os autores apresentados ao longo do capítulo 3. Reese (REESE *et al.*, 2003, p.38), por exemplo, nos mostra que por meio da leitura em voz alta o professor pode estabelecer certos modelos de leitura além de trabalhar com a linguagem, o que ajuda a criança a se expressar e se relacionar com as pessoas. Ao falar sobre a reação dos alunos à leitura em voz alta, a Professora 1 conta que alguns deles eram muito tímidos e, por isso, resistiam a este tipo de leitura. Ela relata como age nesta situação: *“às vezes um aluno não quer ler, se nega, mas daí a pouquinho eu peço para ele*

ler uma frase ali e ele lê, até que perde a timidez”. E afirma *“eu faço questão que todos leiam”*. A Professora enfatiza a importância da leitura em voz alta e lembra que até hoje sofre com a timidez por não ter sido incentivada a ler em público quando criança.

Reese (REESE *et al.*, 2003, p.38) acrescenta ainda que a leitura em voz alta é um importante instrumento para o Professor trabalhar a identificação das letras, o vocabulário, a noção das convenções de impressão; é também uma ótima oportunidade para conversar sobre a história, sobre as ilustrações e falar sobre os propósitos da leitura.

Numa perspectiva um pouco mais subjetiva, o momento da leitura em voz alta, seja em casa ou na sala de aula, é um momento de partilha não só de opiniões e aprendizagem, mas também de sentimentos, emoções e questões, sobre a vida, como afirma Fox (2001).

Portanto, o Professor deve estar atento à necessidade de seu grupo de alunos, pois segundo Teale (2003), cada classe demanda uma quantidade de leitura em voz alta. Outro fator a ser considerado, é a dificuldade e o tipo de material usado nestas aulas que também devem estar de acordo com o nível das crianças.

A respeito do material de leitura trabalhado em sala de aula, as Professoras afirmam que procuram levar diferentes tipos de texto a seus alunos. A Professora 1 afirma que usa desde textos da literatura infantil até instruções de uso, como manuais. Segundo ela, *“as crianças têm que saber interpretar vários portadores de texto”*. A Professora 2, por sua vez, leva panfletos de supermercados para falar sobre propaganda e valores de mercadorias. Além dos livros disponíveis na biblioteca, ela usa também os paradidáticos que empresta aos alunos sob sua responsabilidade. Ela revela que tem o cuidado de trabalhar as habilidades requeridas nas avaliações como o SARESP: *“vou levando em consideração as habilidades que são pedidas para a 4ª série. Eu tenho esta preocupação porque eu sei que eles serão avaliados”*. Ela conta que no último exame do SARESP de trinta questões, dois alunos seus acertaram vinte e nove. Para ela este é o resultado da ênfase que a escola dá à leitura. Vale destacar, portanto, a relevância da exposição da criança a diferentes tipos de textos. De certa forma, isto constitui uma preparação do indivíduo para a vida real, já que fora da escola ele vai ter que lidar com todos os tipos de texto. Os livros do Programa *Literatura em Minha Casa* possibilitam um trabalho voltado para a tipologia textual, para a identificação das semelhanças e das diferenças entre os gêneros da literatura. Além desse

material, o professor tem nas mãos, como mostram as Professoras 1 e 2, outros textos (panfletos, manuais, receitas, listas telefônicas) encontrados no dia-a-dia, que também servem de instrumento para a formação do leitor. Como afirma Silva (2003, p.28), “assim como não existe leitor de um texto só, também não existe leitor de um gênero só – isto porque as informações escritas correm através de diferentes formas em sociedade, demandando diferentes competências para sua usufruição”. Porque cada tipo de texto (receita, manual, etc) tem suas próprias características e por isso demandam um tipo específico de leitura, é necessário que a escola prepare o aluno para reconhecer estes textos, para então os lerem da melhor forma possível. Esta é, para o autor, a uma das competências básicas da leitura.

Quanto ao trabalho com estes textos, nos foi reportado que na aula da Professora 2 sempre há discussão dos textos lidos; e o exemplo que ela cita é a oportunidade de o aluno expressar sua opinião sobre as idéias do texto. Nas fichas de leitura que os alunos preenchem depois de ler os livros, há uma pergunta em aberto: *Você gostou do livro? Por quê?*. Segundo explica a Professora, “*é aí que ele [o aluno] cresce porque não é obrigado a concordar com a idéia*”. Ela comenta que “*hoje em dia a escola mudou muito*”, porque o professor aceita as idéias das crianças. Na sua opinião, a criança tem mais chances porque são várias as habilidades avaliadas. Ela comenta: “*às vezes a criança não consegue uma coisa, mas consegue outra. [...] Às vezes a criança não lê, mas ela fala para você a historinha certinha [...]*”. É interessante notar como a Professora 2 percebe a importância da valorização de cada conquista do jovem leitor. Ela nos chama a atenção para um aspecto realmente importante e que tem estado no centro dos debates sobre leitura e sobre a educação de uma forma geral: a valorização das diferentes habilidades que a criança adquire ao longo de seu desenvolvimento. Como menciona Fox (2001), quando a criança é incentivada a tentar, quando existe motivação, e ela tem a chance de experimentar, o desenvolvimento flui naturalmente. Quando a Professora 2 afirma que há casos em que as crianças não são alfabetizadas, mas lêem a historinha, nos revela o resultado desta experiência com os livros. Certamente esta criança começa a reconhecer as marcas gráficas do texto, muito provavelmente ela segura o livro na posição correta e tem noção do sentido em que as letras devem ser lidas. Pode ser que esta criança conheça esta historinha porque alguém leu para ela muitas vezes; pode ser que ela não seja capaz de “ler” outro livro, mas

este “fingir ler”, como chama Fox (2001), é um importante passo no desenvolvimento do leitor. Cabe ao professor valorizar esta iniciativa de forma que a criança não tenha medo de tentar em outras ocasiões.

Na sala da Professora 1 a discussão dos textos inclui dramatizações e comentários feitos pelos alunos depois da leitura. Em suas aulas é bastante comum eles lerem o texto mais de uma vez e, em seguida, fazerem uma atividade de reescrita, cujo objetivo é ajudá-los a corrigir erros de ortografia. Para a Professora, a relevância de atividades desse tipo está na produção textual: *“o trabalho de escrita, da criatividade e do aluno poder corrigir os erros ortográficos, faz com que eles mesmos detectem seus erros e vão procurando corrigi-los”*. Como resultado deste processo ela observa que o aluno é capaz de escrever melhor e de detectar os erros cometidos. Margaret Meek (*apud* HUCK, 2001) enfatiza a importância da discussão do texto para a criança. Segundo a autora, existe uma grande possibilidade de as crianças influenciarem o desejo de outros colegas pela leitura através do comentário sobre determinado texto. Além de expor as crianças a diferentes experiências de aprendizagem, a discussão também favorece a reflexão sobre o livro e a ampliação do autoconhecimento. Por outro lado, não podemos deixar de chamar a atenção para o fato de que o texto usado *apenas* como atividade de ortografia, o que não acontece nas aulas da Professora 1, elimina qualquer possibilidade de crescimento com a leitura porque “mata” a motivação. Não estamos dizendo que o estudo da ortografia não seja importante, nossa crítica recai sobre o uso do texto como pretexto para as atividades deste tipo. O exercício da reescrita e da produção textual citados pela Professora 1 se bem elaboradas e com objetivos claros podem contribuir sim para o crescimento dos alunos enquanto leitores.

Durante nossa pesquisa, um dado que nos chamou a atenção foi o fato de nenhuma das duas Professoras terem lido os livros do kit no ano de 2004. A Professora 1 afirmou ter lido apenas algumas poesias; embora tivesse desenvolvido um projeto sobre poesias com seus alunos. Já a Professora 2 lamenta não ter recebido os livros no início do ano e justifica que por isso não leu o material do Programa. Este dado nos leva a questionar a efetividade do trabalho destas Professoras desenvolvidos com os livros do kit, e nos perguntamos: como foram desenvolvidos estes trabalhos?. Ao mesmo tempo nos perguntamos se elas teriam tempo para ler tantas coleções diferentes em um curto período, especialmente no caso da Professora 2. Este dado nos preocupa porque mostra que por falta de tempo ou de

disponibilidade, estas Professoras se propuseram a trabalhar com um material que mal conheciam. Daí surgiu a necessidade de averiguarmos que leituras estas Professoras faziam para preparar suas aulas. Segundo a Professora 1, revistas como *Veja e Escola* ajudam na preparação das aulas, além de artigos e outros materiais que recebe nos cursos de capacitação. A Professora 2, por sua vez, prefere ler jornal e livros sobre educação. Não fizemos um levantamento completo sobre o tipo de leitura que estas Professoras preferem, mas ficou claro, durante a entrevista, que elas não dispõem de muito tempo para outras leituras que não seja a de textos que serão usados na sala de aula. E este é aspecto para o qual devemos dar atenção, porque é um indicativo da precária condição em que se encontram os professores. Sobre este assunto sugerimos que o leitor busque estudos que discutem mais a fundo esta questão.

Em conversa informal com as professoras entrevistadas obtivemos um outro dado importante e, ao mesmo tempo, preocupante: nenhuma das duas Professoras conhecem o material preparado pela Fundação Nacional do Livro Juvenil e Infantil para orientar os docentes no trabalho com os livros do Programa. Este material deveria ter sido distribuído nas escolas como aconteceu com os kits; no entanto, estas duas professoras afirmaram que este material nunca chegou nas escolas onde trabalham. Mais uma vez nos deparamos com uma problemática que vem acompanhando o *Literatura em Minha Casa* desde sua implantação: a dinâmica de distribuição do material do Programa. Além dos livros chegarem com atraso às escolas, este material especialmente elaborado para orientar a prática docente simplesmente não chegou a estas unidades escolares. Os trabalhos desenvolvidos pelas Professoras partiram de sua própria iniciativa e contaram com a orientação da direção e coordenação da escola, como aconteceu na maioria das unidades escolares.

Mesmo com a falta de orientação e não conhecendo todos os livros do kit, as Professoras trabalharam com este material no ano de 2004. Conforme já comentamos, a Escola 1 recebeu os livros do kit ainda no início do ano letivo de 2004. Por isso, a Professora daquela escola pôde trabalhar com o material do Programa em sala de aula. Segundo ela, para que os alunos se comprometessem a ler, toda semana ela sorteava um que contava a história lida para a classe. Com o material do curso de capacitação *Letra e Vida* ela se sentiu estimulada a desenvolver um “projecinho”. Então ela passou a trabalhar

com poesias e logo os alunos leram o livro do kit. Eles foram incentivados a escrever suas próprias poesias que seriam compiladas num livro da classe. Conforme relata a Professora este trabalho ofereceu a oportunidade para que os alunos utilizassem a criatividade. “... *todos se empenharam em escrever não uma poesia só, porque eu falei pra eles que eles iam escrever uma poesia e que nós íamos escrever um livro. Então, eles fizeram questão de escrever duas, três poesias para ver qual ficava melhor [...] eu acho que foi bem positivo mesmo*”, comenta.

À semelhança do que fez a Professora 2, o trabalho desenvolvido pela Professora 1, que recebeu os livros do Programa em setembro de 2004, abrangeu a leitura e a discussão dos textos seguida de produção escrita. Nenhuma das Professoras sistematizaram o projeto, portanto não souberam esclarecer quais eram os objetivos do trabalho além do incentivo à leitura, em ambos os casos e ao uso da criatividade, como relata a Professora 2. Apesar de não termos tido acesso aos detalhes deste trabalho feito pela Professora 2, reconhecemos sua iniciativa não só por ter desenvolvido um trabalho que proporcionou o uso da criatividade, como por ela ter escolhido o gênero poesia, um dos mais “discriminados” pelos docentes. Constatamos que tanto os pais quanto os alunos demonstram grande satisfação com a realização deste trabalho, principalmente por ter favorecido o uso da criatividade. É interessante notar o valor que os pais e também as crianças atribuem a isto, o que nos leva a pensar que são raras as oportunidades que os alunos têm de exercitar sua criatividade em sala de aula. Por ter oferecido esta oportunidade e por outros motivos já citados, o trabalho desenvolvido pela Professora 1 mereceu nosso destaque.

Na Escola 2, onde o material foi entregue com atraso, não houve tempo para que um projeto fosse desenvolvido. Mesmo assim a Professora 2 não deixou de incentivar as crianças a lerem os livros do kit. Segundo ela, a cada semana as crianças elegiam o livro que gostariam de ler. A leitura era feita na sala de aula e os textos eram comentados pelos próprios alunos. As crianças contam que depois de cada leitura havia uma produção de textos, o que, para a Professora, era uma forma de incentiva-los a ler o material do Programa. Nós, porém, acreditamos que o momento da leitura pode ser aproveitado de outras maneiras que não pela obrigatoriedade de uma produção escrita. Fora isso, a Professora explica que ao final de cada atividade, quando alguns alunos ainda não terminaram, os que já o fizeram costumam ler enquanto os colegas acabam os exercícios:

“terminou o exercício de matemática, pega o livrinho e lê. E eu percebia que eles pegavam, liam, trocavam idéias uns com os outros... e aí não sobra tempo par ficar conversando, para ficar bagunçando demais, né?”. Percebemos que nesta classe ao mesmo em que a leitura dos livros do kit implica uma tarefa (produção de texto), há momentos em que os livros são usados também para distrair e não apenas como pretexto para atividades. Acreditamos que esta atitude é válida e que é uma forma de incentivo à leitura, já que privilegia o *ler por ler*. Se é verdade que os alunos trocam idéias independentemente da mediação da Professora, há que se considerar que estas crianças estão caminhando para a leitura independente, que é o ponto final do desenvolvimento do jovem leitor.

Quanto à avaliação do desempenho das crianças, as duas Professoras relatam ter um caderno onde anotam “o desenvolvimento de cada aluno”. Não foi desenvolvido um modelo de avaliação especial para o tipo de trabalho que elas fizeram. Mas elas puderam perceber algumas características das crianças, como aconteceu com a Professora 2 que observou que o livro preferido de seus alunos era o de poesia. Este interesse pela poesia começou a ser despertado, segundo a Professora, quando foi realizado um trabalho em sala de aula como parte de um concurso lançado pelo Banco Itaú. Há alguns anos a Escola 2 participa deste concurso e, em 2004, os livros do *Literatura em Minha Casa* foram entregues durante o sarau de encerramento deste trabalho. Vale ressaltar que as crianças desta sala também tiveram a chance de conhecer o texto poético, embora o fizeram com um material que não era o do Programa.

Em relação ao Programa *Literatura em Minha Casa*, as Professoras reconhecem a importância destes livros chegarem até as crianças como forma de incentiva-las a ler. A Professora 2 comenta: “[...] *quer queira, quer não, é melhor você ter o livro e pegar de vez em quando, que você não ter. Às vezes para uns só tem aqueles mesmo. E a criança que gosta, ela vai ler. Então, vale a pena mesmo ter um livro*”. Como ponto negativo, ela aponta a falha na sistemática de distribuição, que provoca o atraso na entrega do material. Mas a questão mais importante destacada por esta Professora é o fato de o Programa não estar atingindo a todos como deveria. Ela comenta: “*algumas crianças lêem. Uma ou duas lêem os livros com a família. Mas é preciso atingir a todos*”. E lança uma pergunta extremamente relevante: “*Será que só entregar atinge? Aí é que está o problema*”. E

sugere: “*um dia da semana a gente podia chamar todos os pais na escola para ler. Só para ler mesmo. Um dia da semana chamar todos da minha classe. Eu já pensei em fazer isso: chamar todos os pais para que leiam à vontade, para ficarem à vontade junto com o filho. Tipo a atividade que a gente faz no primeiro dia de aula, que o pai desenha metade e a criança outra metade. Para partilhar mesmo a leitura, sabe?”.*

O depoimento desta professora expressa o que nós também pensamos. Embora pretendamos mostrar uma visão otimista quanto à utilização dos livros do kit pelas famílias, temos que admitir que são pouquíssimos os casos em que estes livros estão sendo aproveitados pelas crianças. Não fosse o fato de estas Escolas terem distribuído o material, não fosse o trabalho destas Professoras de incentivar os alunos a ler, talvez estes livros não tivessem chegado às crianças e nós não teríamos dados suficientes para ilustrar uma pesquisa que procura ser otimista. A fala da Professora 2 expressa com clareza a carência de ações relacionadas às políticas públicas que cheguem até a sala de aula. É visível o desamparo das Professoras para desenvolver um trabalho que seja amplamente eficiente. Sentimos a necessidade de provocar uma reflexão neste sentido, por isso fazemos nossa pergunta da Professora 2: apenas distribuir os livros garante que vão atingir a todos? Não temos a pretensão de responder a esta questão, mas deixamos aí a pergunta para que o nosso leitor possa refletir.

Quando instigada a dizer porque algumas mães leram os livros com seus filhos, a Professora 2 afirma que foram movidas pela curiosidade ou porque gostam de ler, e não porque elas têm o hábito de ler com as crianças. Segundo ela comenta, a sua participação neste momento de leitura compartilhada foi o incentivo dado em sala de aula para que os alunos valorizassem o material que estavam recebendo e lessem os livros com as mães. “*Eu sempre incentivei*”, afirma. Já a Professora 1 relata que o que chamou a atenção dos pais na entrega dos livros foi o fato de o material ser gratuito. Para ela, o incentivo da Escola, a maneira como os livros foram distribuídos – mediante assinatura dos pais- e o fato dela conversar com os pais durante as reuniões foram fundamentais para que algumas famílias lessem os livros juntas. “*Nós fizemos uma relação dos nomes, os pais vieram, nós entregamos os livros, eles assinaram e nas reuniões a gente questionava com os pais, conversava sobre os livros, o que acharam, né?*”. De acordo com a Professora 1, trata-se de um trabalho conjunto de toda a escola: “*Eu acho que a nossa escola tem feito tudo o que*

pode para envolver a família”. E quanto ao trabalho desenvolvido com o material do Programa ela diz: “[...] Eu fiz o meu livro, outras professoras acho que só fizeram o trabalho na classe, mas todos fizeram”.

As duas Professoras atribuem o sucesso de seu trabalho ao empenho e à dedicação que têm dado a suas classes. A Professora 1 conta que optou trabalhar com a mesma classe por dois anos seguidos. Para ela isso fez diferença na 4ª série porque Professora e alunos já se conheciam. Em relação à maneira que trabalha ela explica que é necessário trabalhar a auto-estima das crianças: *“Porque o aluno que se sente incapaz, ele não produz, e eu sempre trabalhei a auto-estima do aluno. Fazer com que ele perceba que é capaz, porque todo aluno é capaz. [...] eu tenho me empenhado bastante para que todos tenham sucesso. Dentro do limite de cada um”.*⁸ Neste caso, o incentivo à leitura foi dado através da valorização do trabalho do aluno e, conseqüentemente, da valorização do próprio aluno.

Para a Professora 2, o gosto pela sua profissão influi diretamente no resultado de seu trabalho. Ela declara: *“Sempre tive paixão pelo meu trabalho. [...] Eu trabalho com amor. [...] É lógico que eu tenho minhas decepções, mas eu estou muito feliz”.* Para ela, o trabalho com os livros ajuda as crianças a enxergarem o mundo de um jeito melhor. E ela se satisfaz quando obtém resultados de suas tentativas.

De uma forma geral, os trabalhos das duas Professoras assemelham-se em alguns pontos e distinguem-se em outros, mas são igualmente válidos enquanto tentativas de estímulo à leitura. Logicamente há falhas decorrentes da falta de orientação para o trabalho com os livros do kit, por exemplo; como também existem problemas na elaboração dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Entretanto, estas duas Professoras tiveram iniciativa e procuraram fazer o trabalho da melhor forma possível. O aspecto que mais nos chamou a atenção e que fez com que entrevistássemos estas duas Professoras foi a importância que elas atribuem à leitura em família. Houve por parte das duas o incentivo a esta prática e os resultados disso são mostrados na etapa seguinte de nosso trabalho.

⁸ Os grifos correspondem à ênfase dada pela Professora.

Pais e alunos

Em relação aos alunos e suas famílias, os dados das entrevistas nos revelam questões ora surpreendentes, ora já esperadas. Quando nos propusemos a investigar a formação de famílias leitoras através da leitura dos livros do Programa *Literatura em Minha Casa*, tínhamos algumas suposições em relação a certos hábitos das famílias que poderiam favorecer ou não a prática da leitura. São eles: ambiente favorável à leitura, ou seja, um ambiente onde as pessoas da casa possam encontrar livros e ter acesso a diferentes materiais de leitura; disponibilidade de tempo dos pais para ajudar os filhos nas tarefas escolares; hábito de auxiliar as crianças com os deveres da escola; e finalmente o gosto, dos pais e das crianças, pela leitura. Estes quatro fatores são, para nós, importantes indicadores dos hábitos de leitura de uma família. E é a presença destes elementos em cada família entrevistada que mostramos na discussão dos dados que se segue.

A família 1 é a família de *M*, uma garota de 11 anos, aluna da Professora 1. Com *M* moram a mãe *EM*, de 40 anos, o pai de 46, e a irmã de 20 anos. *M* tem um irmão que mora e estuda em outra cidade. *EM* é dona de casa e estudou até o Ensino Fundamental. Seu marido é caminhoneiro e estudou até a 2ª série do Ensino Fundamental. De acordo com *EM* pelo fato de o marido estar sempre viajando ela é “pai e mãe” dentro de casa. Apesar de não trabalhar fora, durante a entrevista, ela se queixou bastante da falta de tempo para o lazer e da correria do dia-a-dia, já que serviços de banco e o cuidado com a casa e a educação dos filhos são de sua responsabilidade. *EM* passa a parte da manhã e a noite com a filha, que estuda no período da tarde.

M, por sua vez, é uma menina que demonstra ser bem informada que adora ler, e sua mãe tem consciência disso. Ela lê de tudo, mas prefere “livros de romance”. É uma aluna que frequenta a biblioteca da escola. Entre suas leituras preferidas estão livros e também o gibi da Magali, gosto que sua mãe conhece. *M* tem o hábito de ler quando não está na escola e escolhe os livros independentemente de a professora pedir que o faça. Na opinião de sua mãe, ela lê bastante, principalmente porque empresta os livros da biblioteca. Há dois pontos que gostaríamos de enfatizar: o primeiro diz respeito à noção que *EM* tem do gosto da filha. Ela sabe o que *M* gosta de ler e isto é importante porque, conforme explica Bus

(2003), é uma forma da mãe mostrar que conhece o mundo da filha, transmitindo-lhe segurança durante a leitura. Segundo esta pesquisadora, tão relevante quanto conhecer o gosto das crianças é conhecer também seus medos, interesses, sua forma de se expressar e seu ritmo próprio. Gostaríamos de destacar também que *M* é incentivada a freqüentar a biblioteca não só pela Professora, mas também pela mãe que reconhece que a filha gosta de ler e que isto tem a ver, de alguma forma, com o fato dela ir à biblioteca.

Sobre as aulas de leitura, *M* comenta que eram legais porque “*a professora lia uma coisa, os alunos também liam e todo mundo falava da história depois da leitura*”. Vale destacar a importância que *M* atribui à discussão do texto, o que nos mostra o que significa para a criança poder se expressar, ouvir e ser ouvido. Como já enfatizamos, é na discussão que o aluno põe em prática sua capacidade de argumentar, criticar, de respeitar a vez do outro falar, de respeitar a opinião o outro. *M* afirma ainda que a aula de leitura era a sua preferida, “porque não era cansativa”, ela destaca que “*a gente [os alunos] aprendia muito*”. Ainda sobre as aulas de leitura, *M* comenta que “*às vezes ela [a professora] esquecia e a gente [os alunos] lembrava ela*” da aula. Apesar de ser uma garota que pega livros e gibis para ler em casa, *M* parece atribuir objetivos diferentes à leitura feita na escola – cuja função é ensinar algo porque envolve o *aprender* – e à leitura praticada em casa - prazerosa. É muito comum, como visto nos capítulos anteriores, e no depoimento da própria Professora 1, o uso da leitura mais como instrução, em que o professor tem sempre algo a ensinar, a corrigir, que como algo divertido. Além disso, por ser uma experiência nova para a criança, a leitura vem acompanhada do aprendizado, principalmente quando é feita na escola, que é o local onde se aprende. Isto não faz da leitura uma atividade chata, porque, como se nota nas palavras de *M* os alunos não só gostavam das aulas, como também lembravam a professora quando esta esquecia de praticar a leitura com eles.

Em relação ao gosto pela leitura *EM* afirma que apesar de gostar de ler, só lê quando lhe sobra tempo. Ela prefere ler jornal, revistas de moda, e de “novidades”. Para ela a falta de tempo é o maior obstáculo à realização de atividades de lazer como ler ou assistir a uma novela. Sabemos que a realidade de *EM* é comum à maioria das famílias brasileiras, que ora por falta de tempo, ora por falta de hábito não lêem com freqüência. Contudo, no caso de *EM*, ainda que a vida seja bastante corrida, como ela afirma em diversos momentos da entrevista, ela dedica a parte da manhã para ajudar a filha com as tarefas da escola.

Dependendo da necessidade da filha ela passa a manhã inteira ajudando nos deveres. Segundo *M*, a irmã mais velha também ajuda neste sentido, mas isso acontece quando a mãe não lembra da matéria sobre a qual *M* tem dúvidas. A iniciativa da mãe em dispor de um tempo para ajudar a filha com os deveres é bastante positiva porque é uma forma de demonstrar que ela se interessa pelo universo da filha, além de ser uma oportunidade para conhecer melhor a criança, seus gostos, seus hábitos. E estes são elementos fundamentais não só à prática da leitura compartilhada mas à construção da intimidade e da relação de confiança entre as duas pessoas envolvidas neste processo; conforme foi relatado por uma das mães entrevistadas e cuja fala será citada mais adiante. No caso da família de *M* o fato da mãe estar acostumada a sentar com ela todas as manhãs para fazer o dever, possibilitou que elas pudessem compartilhar também a leitura. Diante da realidade de *EM*, de uma rotina bastante corrida, é louvável sua atitude de ter um tempo reservado para acompanhar o desenvolvimento de sua filha. Segundo Fox (2001), é essencial que os pais reservem um tempo para passar com os filhos, seja no fim do dia ou no período em que a criança está em casa. A pesquisadora afirma ainda que a atenção e o amor dos pais é insubstituível, por isso é tão importante este tempo “gasto” com os filhos. O que nos deixa otimistas é que este é apenas o primeiro de uma série de bons exemplos das famílias que participaram desta pesquisa.

Para o desenvolvimento do leitor enquanto tal, é essencial que ele tenha contato com materiais de leitura, de preferência, de tipos diferentes. Por isso era muito importante averiguarmos se estas famílias já dispunham de materiais de leitura antes da chegada dos kits. Às crianças perguntamos se já havia livros em suas casas. Segundo *M*, ela tinha alguns livros que eram dos irmãos mais velhos e que passaram para ela. É possível dizer que *M* está inserida num ambiente cercado de materiais de leitura, pois sua mãe assinava revistas como *Época* e *Criativa*, que são usadas pela garota principalmente para fazer pesquisa, além de comprar livros de historinhas de vez em quando. *EM* considera suficiente a quantidade de material de leitura disponível em sua casa “tanto para fazer pesquisa, quanto se quiser ler alguma coisa”. O acesso a este material é fácil, já que tudo é mantido numa prateleira, num quatinho da casa.

Em relação ao Programa *Literatura em Minha Casa*, os dados colhidos na entrevista revelam que as famílias dos alunos desconhecem, ou conhecem muito pouco, os objetivos e

o próprio Programa. As informações que *EM* recebeu vieram da professora durante as reuniões da escola. Apesar de não conhecer o Programa, ela cita como objetivo principal o incentivo à leitura e a motivação para as crianças “*lerem e gostarem dos livros*”. Para ela não há desvantagem no Programa, e as vantagens são muitas, entre elas o incentivo e a gratuidade do material. De acordo com *EM*, sua filha “*se esbaldou com os livros*”. Ela completa: “*para quem não tem condições de comprar, é tudo de bom. [...] É um incentivo, mesmo!*”. Tanto *M* quanto sua mãe apreciaram o material distribuído pelo Programa *Literatura em Minha Casa*; a menina guarda os livros numa estante em seu quarto. Segundo ela, a professora da 4ª série pediu para que os alunos lessem todos os livros, embora o projeto desenvolvido em 2004 tenha incluído apenas o livro de poesias. Quando perguntei se *M* tinha lido todos os livros, ela disse que alguns chegou a ler mais de uma vez e que o seu preferido é o conto de Natal. *EM*, por sua vez, declarou não se lembrar de que livro a filha tinha gostado mais porque se tratava do material entregue já há um ano.

Como quase todas as mães entrevistadas durante nossa pesquisa, *EM* desconhece o Programa que distribuiu os livros para sua filha. Este fato revela o quão distante as políticas de leitura, e as políticas educacionais, estão do público a que se dirige. Não fosse a escola ter divulgado o Programa, *EM* não saberia de onde os livros teriam vindo.

Quando questionada sobre o trabalho realizado com o livro de poesias, *M* destacou como aspectos positivos o fato de ter tido a chance de escrever poesias. Para a garota isso “*era legal porque a gente podia criar. Na poesia você pode falar tudo o que está dentro de você, dá para mostrar o sentimento*”. Não houve nada que ela não gostou na realização do trabalho. Desta vez, a fala de *M* aponta um lado da leitura até então escondido para muitos alunos: a criatividade, e com ela a possibilidade da criação livre e espontânea que deixa aflorar “*o que está dentro de você*”. O comentário de *M* revela a necessidade de uma leitura diferente, não didatizada, da leitura enquanto instrumento que ajuda a lidar com os sentimentos e a expressá-los. Como vimos ao longo do capítulo 1, a leitura tem a função de ajudar a lidar com os sentimentos e a construir uma visão de mundo.

O trabalho desenvolvido pela Professora 1 envolveu, além da leitura do livro de poesias, a elaboração de um poema pelos alunos. Assim, as crianças foram incentivadas a ler o livro com os pais para que estes pudessem ajudá-las na produção do poema. Para *EM*, que participou do trabalho com a filha, a iniciativa da professora foi um grande incentivo

às crianças. Dessa forma mãe e filha leram juntas o livro de poesia do kit *Literatura em Minha Casa*, prática que, segundo *EM* acontece de vez em quando. Ela afirma também que desde que seus filhos eram pequenos ela tem o hábito de dedicar um “tempinho” para sentar e ler com ou para eles. A frequência com que ela e *M* sentam juntas para ler e o tempo gasto com esta atividade dependem muito da necessidade da filha. A leitura é compartilhada entre as duas se *M* pede para a mãe ajudá-la, ou se ela comenta sobre a história que está lendo. É interessante percebermos que é a criança quem procura a mãe para ler o livro junto com ela. Por mais que a mãe se declara envolvida e preocupada com a educação da filha, é sempre da criança que parte a iniciativa para que o momento de estudo ou de leitura em família aconteça. *M* relatou que no momento da leitura, ela lia para a mãe ouvir, enquanto esta fazia perguntas em relação ao texto. Vale destacarmos que, de acordo com Bus (2003), a maneira como os pais mediam as histórias interfere no interesse da criança pelo livro. Portanto, é aconselhável que durante as sessões de leitura, os pais façam perguntas e lancem desafios às crianças como forma de incentivá-las a criar intimidade com o livro. No entanto, é necessária que seja dada a devida atenção ao nível de dificuldade destas “atividades”. Outro fator importante é a cobrança; a leitura feita em casa também serve para instruir, como já dissemos há sempre o que aprender, porém a cobrança excessiva anula a possibilidade de a criança dialogar sobre a história, o que é tão relevante quanto a própria leitura. Na casa de *M* depois da leitura, ela e a mãe conversavam e opinavam sobre a história, além de comentar alguns fatos; havia também um momento de descontração, quando elas davam “até risada”. Este é, para nós, um dado bastante significativo, porque ilustra a intimidade que a leitura compartilhada ajuda a construir entre pais e filhos, permitindo um momento de prazer, aspecto da leitura raramente explorado pela escola e que pode ser vivido na prática da leitura em família. Para *M* a experiência da leitura compartilhada com a mãe foi “*muito boa*”. A garota justifica: “*Eu gostei muito porque minha mãe teve tempo de sentar comigo e de ler o livro. Ela me ajudou a fazer a poesia. Quando a gente estava lendo, ela ia me explicando coisas que eu não entendia, sabe? Então foi muito bom. E também deixa a família mais perto, né?*”. Os aspectos positivos ressaltados por *M* demonstram a importância que tem para a criança o tempo que os pais podem ajudá-la a fazer o dever. Isto é para elas uma forma de os pais partilharem de seus interesses, de seu mundo, daquilo que é importante para elas. Para *M*, o fato de o pai

estar sempre viajando faz com que ela valorize ainda mais a presença da mãe, o que para ela significa a união da família.

A família de *S* (F2) é composta de 5 pessoas, contando com ele, que tem 10 anos e a mãe *G*, de 39 anos, que é contadora. Os pais são divorciados e moram também na casa uma tia, e dois primos mais novos que ele.

G trabalha fora e só encontra o filho à noite. Além da irmã que ajuda a tomar conta da casa, ela tem uma empregada responsável pelos afazeres domésticos. Já no início da entrevista ela deixou claro que, por trabalhar fora, não passa o tempo que queria com o filho e que acha que ele sente isso. Para ela *S* é um garoto que gosta de ler o que lhe interessa, como histórias de aventura e gibis. Ela conta: “*é impossível a gente passar perto de uma banca e ele não me pedir um gibi*”. Segundo ela, *S* é muito criativo e gosta de histórias com movimento e que envolvem a criatividade. É verdade que *S* gosta de ler e que tem uma preferência por gibi e revistas infantis, especialmente a *Revista Recreio*. Além disso, ele tem acesso à internet e passa algumas horas do dia no computador. Vale destacar que dos alunos entrevistados, ele foi o único que considerou o hipertexto um tipo de leitura. Todos os demais, mesmo aqueles que também lidam com o computador, consideraram apenas a leitura de textos impressos e encadernados (livros, gibis, revistas). *S* declarou ter o hábito de ler as dicas do dia para o seu signo, instruções de jogos e até gibis virtuais que ele encontra num site que costuma acessar. Segundo sua mãe ele lê com frequência, mesmo os livros indicados pela professora.

O que *S* mais gostava nas aulas de leitura da 4ª série era que “*todo mundo participava. A professora explicava muito, se não entendia, ela explicava de novo*”. A exemplo do que revela *M* da F1, o aspecto instrucional da leitura está presente na fala de grande parte dos alunos. Para *S* é muito importante entender a aula de leitura certamente porque existe algo que deve ser aprendido. É interessante percebermos a importância que a criança dá à explicação da Professora; e isto revela o quanto a criança precisa da ajuda do adulto no processo de leitura, especialmente no caso de *S*, aluno da Professora 1, cujas aulas de leitura eram seguidas de exercícios.

Na casa de *S* existe um cômodo, um escritório como define sua mãe, onde os materiais de leitura são guardados. *G* assina revistas, e tem alguns livros de aventura que seu filho lê de vez em quando. Segundo *S*, ele frequenta o escritório todos os dias, porque é lá que guarda seus gibis e os livros do kit. Não é costume da família comprar livros, conforme explica *G*, o garoto aproveita a biblioteca da escola para emprestar livros. Apesar de passar pouco tempo com o filho, como ela mesma afirma, *G* conhece o gosto do filho e lamenta não ter tempo para ler outras coisas senão as revistas que assina. Um dado que nos chama a atenção é que mesmo trabalhando fora o dia todo, *G* dedica-se à leitura, ainda que nos finais de semana. De acordo com pesquisadores, como Aguiar (2004) e Fox (2001), é extremamente importante que a criança tenha no adulto a referência de um leitor. O pai, a mãe, a babá, ou a professora, servem de modelo para as crianças e por isso são responsáveis pela sua formação enquanto leitoras. Por isso nos preocupamos em averiguar se os pais entrevistados gostam de ler e se o fazem com frequência. No decorrer desta pesquisa, será possível notar a influência do adulto leitor nos hábitos das crianças. No caso de *S*, ele pode ter a mãe como referência.

É possível perceber também que *S* é uma criança que cresce num ambiente favorável à leitura. Ele tem à disposição o computador e o acervo de materiais de leitura em sua casa. Segundo Fox (2001), para que a prática da leitura em família se concretize é essencial que existam livros e outros materiais de leitura. Quando há bons livros em casa, a criança pode ler quantas vezes quiser, ela tem a possibilidade de escolher e definir suas preferências. Portanto, estes dados nos levam a crer que com incentivo e mediação é grande a possibilidade de *S* vir a ser um leitor assíduo.

S parece ser bem independente; ele não gosta que as pessoas o ajudem com as tarefas da escola, mas sempre que precisa, é à mãe que ele recorre. Ela, ao chegar do trabalho, tem o costume de checar se o filho fez a lição. *S* não leu todos os livros do Programa, mas elegeu o de teatro como o seu preferido. Ele conta que queria ter montado a peça, não fosse o número reduzido de colegas que moram perto de sua casa. Enquanto lia o livro de teatro um primo pediu emprestado e acabou lendo também. Talvez isto tenha ocorrido devido ao entusiasmo de *S* com a história, o que nos mostra o quão importante dar a oportunidade para as crianças partilharem suas opiniões.

Sobre o trabalho feito em sala de aula, o mais interessante para ele foi “*montar as poesias e poder ler em voz alta para todo mundo escutar...*”. De acordo com Chartier (1999), ao ler em voz alta o autor, no caso a criança, torna público o texto. *S* valoriza a oportunidade de expor seu trabalho para a classe através da leitura em voz alta, o que, para ele também é uma forma de compartilhar o resultado de um processo com os colegas de classe. Além disso, sabemos que a opinião dos colegas tem um peso enorme na aprovação do trabalho pelo próprio autor. Outro dado que nos chamou a atenção foi que *S*, por ser um garoto criativo, preza a liberdade de poder “*montar a poesia*”. Para ele, elaborar um poema foi a chance de pôr em prática sua criatividade. Na opinião da mãe, esta “*foi uma oportunidade única*”. Durante a elaboração deste trabalho, *S* contou com a ajuda da mãe, que além de ter lido o livro de poesias com ele, leu também outros exemplares do kit sozinha porque achou interessante. Por causa do ritmo do trabalho, *G* afirma não ter um horário específico para ler com seu filho, por isso eles compartilharam a leitura apenas na ocasião do trabalho de poesias. Infelizmente, na família de *S* ocorreu a mesma coisa que na maioria das famílias de nossos alunos, o tempo torna-se um grande obstáculo à prática da leitura compartilhada, assim eles só leram o livro de poesias porque havia um trabalho a ser feito.

Nas poucas vezes em que lê junto com o filho, *G* costuma anotar questões em um caderninho para *S* responder, “*sem olhar no livro*”. Ela mesma cria as questões com o objetivo de averiguar se o filho “*está entendendo o que está lendo, se ele tem dúvidas sobre as palavras ou a história, mesmo*”. Temos, neste caso, o exemplo de uma mãe que com o intuito de ajudar o filho a entender a história, faz com ele responda perguntas fechadas. Porque ela desconhece outros meios de ajudar seu filho a tornar-se um leitor, *G* está transformando a leitura numa prática voltada para a resolução de exercícios. Por esta razão é fundamental que os pais tenham consciência do que podem fazer para que este momento de leitura seja realmente produtivo. É preciso que alguém, talvez a escola, os mostre que o diálogo, a reflexão sobre a história, as personagens, vale mais que um amontoado de questões que não fazem sentido para as crianças. Infelizmente, podemos afirmar quase que com certeza que *G* reproduz para o seu filho o que “*aprendeu*” na escola, e que até hoje se ensina.

Assim como quase todas as mães entrevistadas, *G* não conhece os objetivos do Programa, mas acha que deve ser o de incentivar a leitura. Para ela a oportunidade do acesso ao livro é a principal vantagem desta iniciativa, especialmente porque *“tem tanta gente que não pode comprar e que, às vezes, sabe como aproveitar se tivesse a chance”*. Talvez porque ela também não tenha o hábito de comprar livros, já que *S* tem acesso à biblioteca da escola, a gratuidade seja a maior vantagem do Programa.

S afirma ter gostado de ter lido com a mãe, mas que este ano está lendo “mais separado”. Para ele a experiência foi válida porque *“as palavras que eu não sabia ela explicava, a gente ficava procurando no dicionário...”*. Nesta fala, o aspecto da leitura destacado pelo garoto, e que aparece também nos depoimentos de outras crianças, é o estudo do vocabulário. Para *S*, um menino bastante curioso, foi muito importante o fato da mãe incentivá-lo e ajudá-lo a esclarecer as palavras desconhecidas através do uso do dicionário, esta talvez fosse para ele uma experiência nova. Além disso, como afirma Fox (2001), a leitura compartilhada em família é também uma oportunidade para os pais ajudarem as crianças a explorar o sentido de novas palavras, ou de palavras já conhecidas empregadas em contextos diferentes. No entanto, as atividades relacionadas às palavras e seus significados, como outras atividades de leitura, requer atenção. Por isso a grande maioria dos autores que abordam esta questão sugerem que os pais busquem algum tipo de orientação para desenvolverem estas atividades com seus filhos.

LT da família 3 mora com o pai, um irmão e a mãe *L* de 29 anos. O pai tem 28 anos é bancário e tem curso superior completo. A mãe estudou até o Ensino Médio e hoje é dona-de-casa, por isso passa o período da manhã e a noite com a filha. *L* cuida sozinha dos afazeres domésticos. Ela conhece o gosto da filha, que adora livros de aventura e de poesia, além de revistas. *LT* costuma pegar livros na biblioteca da escola, apesar de sua mãe achar que ela lê pouco. Contudo, *L* afirma que durante a 4ª série sua filha lia porque a professora pedia, mas que este ano, na 5ª, ela *“pega livros por conta própria”*. Segundo a mãe, o interesse da filha pelos livros aumentou depois do trabalho com poesias feito na 4ª série. *“Ela começou a ler um pouco mais depois daquele trabalho. Eu não sei se é porque a professora deste ano incentiva mais ou porque ela percebeu que vale a pena ler, a gente sempre aprende, né?”*. Este depoimento nos mostra a importância do incentivo à leitura por parte de pais e, principalmente, de professores. Tão relevante quanto incentivar a criança a

ler e mostrar-lhe o resultado desta prática. No caso da Professora 1, o livro de poesias foi “*a prova concreta*” de que as crianças conseguiam o que muitos pais, e elas mesmas, não sabiam. A confecção do livro foi, em especial para *LT*, um desafio e um sinal de que a leitura traz benefícios. E ainda que a criança não tenha maturidade o suficiente para compreender tudo isso, suas atitudes, como a de se interessar mais pelos livros, nos mostra que, de alguma forma, ela percebe o que é bom para ela.

O gosto pelas aulas de leitura é atribuído ao melhor desempenho que *LT* alcançou com a prática: “*No começo eu tinha vergonha, mas aí a professora foi pedindo para eu ler e eu fui lendo... até que fiquei bem na leitura e eu gostei das aulas*”. Pelo depoimento de *LT* inferimos que ela não gostava das aulas de leitura até poder ler bem. O mérito desta conquista é dado pela menina à Professora que a incentivava a ler, mesmo ela sendo tímida e tendo dificuldades. Há que se destacar que a fala de *LT* deixa clara a relevância do papel do professor enquanto mediador no processo de formação do leitor. Não fosse pela professora incentivar, talvez *LT* não estaria pegando livros na biblioteca por conta própria. Portanto, ao professor cabe incentivar e ser modelo para estes jovens leitores. Como já temos dito, Aguiar (2004) fala da importância da criança ter um adulto como referência de leitor. Da mesma forma, Ezequiel Silva (1995) enfatiza que o professor que se propõe a ensinar leitura, tem que ser leitor e transmitir a paixão pela leitura para seus alunos.

Na casa desta família o acervo de material de leitura é composto pelos livros que foram do pai durante a faculdade e que ficam na estante, enquanto as poucas revistas são guardadas em gavetas. Não há relato sobre a existência de materiais de leitura infantis, que não sejam os livros do kit que *LT* mantém no quarto dela, dentro de uma caixa. É relevante destacarmos que o pouco material de leitura de que a família dispõe, está armazenado em lugares não muito acessíveis – caixas, gavetas. Mesmo os livros do Programa, ficam encaixotados. Neste sentido, poderíamos dizer que a biblioteca é o único lugar onde *LT* encontra livros de seu gosto e que estão a sua disposição; já que sua mãe não costuma comprar livros devido ao alto preço deste material. Na nossa opinião, a ausência de material de leitura em casa é um fator muito importante para o fato de *LT* não ter se interessado por livros até pouco tempo, como afirma a mãe.

LT leu todos os livros do kit, alguns mais de uma vez e o de que mais gostou foi o de poesias. A ajuda para esclarecer as dúvidas nas tarefas da escola vem da mãe, que faz

isso enquanto realiza o serviço de casa, e do pai: “*ela vai fazendo a tarefa, né, e eu vou fazendo meu serviço. Aí ela vai me perguntando, o que eu posso responder eu vou respondendo... a parte de matemática é o pai dela que ajuda*”. Quando *L* diz que ajuda a filha enquanto faz o serviço, mostra a realidade da grande maioria das famílias. São raros os casos em que os pais – principalmente o pai – têm disponibilidade para dedicar-se exclusivamente a fazer a tarefa com os filhos. Mesmo assim, *L* leu o livro de poesias com a filha, quando esta disse que a professora havia pedido para que os pais lessem os livros com os filhos para a realização do trabalho. Segundo conta a garota, a mãe “*sentava um pouquinho cada dia e lia um pedaço[...]*”. Durante a leitura, *L* esclarecia o significado das palavras desconhecidas e, ora fazia perguntas à filha, ora elas “*liam por ler*”. Eis um outro aspecto da leitura bastante interessante apontado no relato desta família: o prazer, o ler por ler, para divertir, e não apenas para instruir. Segundo a garota, além de proporcionar a união entre mãe e filha, a experiência de compartilhar a leitura foi importante porque “*na hora que a gente estava lendo a gente lia e se divertia*”. Este dado nos chamou a atenção porque, como temos falado no decorrer de nosso trabalho, a leitura – feita na escola ou em casa - tem sido encarada, na maioria das vezes, sob a ótica pedagógica da instrução. Em diferentes contextos, professores e alunos lêem com a finalidade de resolver um exercício, de responder a questões extremamente limitadas de conteúdo. Mas a leitura não é só isso. É possível lermos e nos divertimos, como acontece quando vemos televisão, contamos uma piada, dançamos. À criança deve ser dada a oportunidade de experimentar também este lado da leitura. Felizmente, em algumas famílias isto acontece.

Para *LT*, o melhor do trabalho foi fazer as poesias, quando ela pôde exercitar sua criatividade, o que não deixa de ser um jogo divertido. E tão relevante quanto ler com a mãe, mesmo que isso tenha acontecido somente na ocasião do trabalho, foi ver as poesias dos outros colegas, que também é uma forma de partilhar. Daí a importância de compartilhar as questões, as respostas, as opiniões e o resultado do processo, seja em casa, ou na sala de aula. Segundo *L*, o trabalho desenvolvido em sala ajudou a filha a melhorar na leitura: “*Isso ajudou muito ela porque agora ela lê bem melhor*”. Na nossa opinião, esta melhora foi alcançada também devido ao incentivo da professora ao pedir para *LT* ler na sala.

Na opinião da mãe, que desconhece o Programa e seus objetivos, existe uma desvantagem em relação aos livros. Segundo *L* o livro de poesias “*tem muita coisa diferente*”, o que dificultou a compreensão. Para ela, os livros deveriam ser mais fáceis. Mesmo assim ela vê o Programa como uma ajuda às crianças que não podem adquirir livros. Sobre o nível de dificuldade do livro de poesias, o que podemos lembrar é que se trata de um material escolhido e, por vezes, adaptado especialmente para as crianças de 4ª séries. Talvez, *LT* teve um pouco de dificuldade para compreender porque o gênero poesia apresenta palavras e estruturas diferentes daquelas sempre trabalhadas em sala de aula. O novo pode ter se tornado difícil para ela, o que é bastante comum, já que raramente as crianças têm a chance de ter contato com a poesia na escola. Apesar das críticas da mãe, há um aspecto positivo que queremos enfatizar: a dificuldade na compreensão das poesias fez com que *LT* procurasse a ajuda da mãe e que ambas pudessem trabalhar juntas.

A família 5 é formada por *N*, de 11 anos, pela sua mãe *A* de 29 e pela avó, de 65 anos, aposentada. *A* tem o Ensino Fundamental completo e é empregada doméstica. Na sua casa, é ela quem faz o serviço e, às vezes, conta com a ajuda da filha. As duas só se encontram à noite.

Mãe e filha adoram ler. *N* gosta de ler poesias, revistas e revista em quadrinhos do tipo Almanaque “*porque tem mais coisas*”. Já sua mãe lê romances e tudo o mais que “*cair na mão*”. Para ela, que lê todos os dias, *N* não lê o quanto deveria, embora a garota leia em casa, durante as férias e freqüente a biblioteca da escola.

Na casa delas, já havia livros antes da chegada do kit. *A* assina jornal e, além disso, tem revistas e os livros que elas ganham em sorteios realizados na Igreja que freqüentam. *A* que já tinha o hábito de comprar livros, hoje vai ao Sebo para adquirir mais exemplares. Os materiais de leitura ficam tanto na sala quanto nos quartos, principalmente na cabeceira da cama e na mini biblioteca da filha. É notório que *N* cresce num ambiente favorável à leitura. Ela tem uma mini biblioteca, e encontra em casa revistas e jornais. Além disso, ela conta com a mãe como modelo de leitor, já que *A* é uma leitora assídua.

Assim como sua colega, *N* também ressalta que melhorou durante as aulas de leitura: “*Antes eu estava um pouquinho mal, mas agora eu já estou melhor porque eu pego*

muitos livros para ler”. É muito interessante esta idéia que ela tem de que esta melhora só foi possível porque ela leu muito. Ou seja, como aconteceu com *LT*, sua colega de classe, *N* tem a noção de que a leitura não é apenas prazer ou instrução, mas também possibilita um desenvolvimento da habilidade de ler. Isto com certeza vai motivá-la a ler sempre mais. A costuma ajudar a filha com as lições da escola; elas gastam de uma a meia hora fazendo isto. Mas, antes de *N* ir para a escola, quando ela ainda estava na pré – escola, sua mãe lê para ela. Por preferir ler “*em pensamento*”, *A* espera que a filha peça sua ajuda para então lerem algo juntas, o que acontece em média duas vezes por semana. Para a realização do trabalho de poesia proposto pela Professora 1, mãe e filha partilharam a leitura do livro de poesias. Segundo *N*, a mãe ajudava a entender algumas palavras, fazia perguntas sobre o texto e elas comentavam o que tinham lido. Mais uma vez queremos lembrar a importância da discussão, para o desenvolvimento do leitor. Falar sobre a história com a criança é, para Fox (2001), dar-lhe abertura para questionar, refletir e tirar suas conclusões. Além disso, este momento de conversa é, segundo Pellegrini e Galda (2003), a oportunidade que os pais têm de estabelecer um diálogo com os filhos, criando mais intimidade, fortalecendo a relação e dando-lhes segurança para arriscar palpites.

Quanto aos livros do kit, *N* afirma ter lido todos, inclusive trocou com o primo que tinha livros diferentes. Para ela o mais interessante no trabalho realizado em sala foi “*fazer sua própria poesia*”, o que a incentivou a continuar escrevendo e a fazer um outro livro: “*Já tenho meu próprio livrinho que eu faço*”. Vale chamarmos a atenção para o resultado do trabalho da Professora 1 que com o incentivo ajudou esta aluna a melhorar sua habilidade de leitura, o que fez com que ela gostasse mais de ler. Soma-se a isto, o trabalho realizado em sala que despertou em *N* o desejo de desenvolver uma outra habilidade, a escrita. Pelo depoimento de *N* e de sua mãe, é possível perceber que houve uma evolução. Ao nosso modo de ver, isto se deve aos hábitos desta família, que é uma família leitora; ao incentivo da mãe ao ser exemplo de leitora “ativa” para a filha; e à motivação que a Professora 1 conseguiu despertar em *N* ao apoiá-la em seu processo de desenvolvimento como leitora.

Tanto para *N* quanto para *A* o livro, resultado do trabalho, é motivo de muito orgulho. *A* comenta “*até falei pra ela: isso aqui é uma coisa que você tem que guardar para sua vida inteira [...] para você mostrar para os seus filhos tudo o que você chegou a*

escrever”. A mãe não conhece o Programa nem os objetivos do mesmo, mas afirma que o incentivo à leitura é sua principal vantagem. Para ela o resultado apareceu no trabalho final das crianças. É importante observar que A atribui o mérito do desenvolvimento da filha a Professora 1 e ao trabalho que ela fez com as crianças. E isto nos mostra que também para os pais é importante ter algo de concreto que mostre o quanto as crianças evoluíram.

Sobre a experiência de ler junto com a mãe, *N* comenta: “*Porque eu e minha mãe... é gostoso demais ler com ela porque minha mãe vai me explicando as coisas...*”. Não é a primeira vez que mãe e filha lêem juntas, segundo *N* isso acontece com certa frequência. Mais uma vez a fala de *N* vem comprovar o que temos enfatizado no decorrer de toda esta pesquisa: a leitura em família só traz benefícios. *N* tem a mãe como uma aliada na busca pela compreensão das palavras desconhecidas, das passagens do texto não entendidas. Enquanto mãe e filha procuram desfrutar a história, nasce entre elas uma relação de cumplicidade, intimidade e segurança que servirá de apoio a *N* para o resto de sua vida.

A família de *C*, de 11 anos é formada pela mãe *NE*, de 35, o pai, de 41, dois irmãos e uma prima. O pai de *C* tem o Ensino Fundamental completo e trabalha como motorista. A mãe tem a mesma escolaridade e é auxiliar de serviços gerais. Elas se encontram somente à noite, muitas vezes depois das nove horas, e aos finais de semana. A prima de 18 anos ajuda nos afazeres da casa e cuida das crianças.

Apesar de passar pouco tempo com a filha, *NE* conhece seus gostos e interesses. Sabe que *C* gosta muito de ler, que prefere livros de histórias e que empresta livros da biblioteca frequentemente. A garota diz que se interessa também por poesias e peças de teatro. Com exceção do livro de poesias feito na 4ª série, seu livro favorito é “A Fada que Tinha Idéias”. Para ela, assim como para muitos colegas, as aulas de leitura eram legais porque todos entendiam o que a professora explicava. Novamente os dados nos mostram a preocupação do aluno com o *aprender*. Uma visão que fica explícita quando ela justifica o gosto pelas aulas de leitura: “*Porque a gente aprendia muito*”. Esta interpretação, como já dissemos é comum entre as crianças porque a leitura é feita na escola, ambiente que está ligado à noção de aprendizagem. Mas além disso, *C* assim como outros alunos, nos revela o quanto é importante para as crianças compreender o que lêem; parece que só quando elas

conseguem apreender o sentido, ou interpretar o que está escrito é que a leitura tem valor. Isto aumenta ainda mais a responsabilidade do adulto, mediador da leitura.

C quase não tinha livros quando recebeu o material do kit, ela diz: “*tinha uns três livrinhos, eu acho. Aí, quando não tinha nenhum, eu pegava o livro de português para ler. Agora eu acho que tem bastante. Daí quando eu não quero ler aqueles, eu pego na biblioteca*”. Ela tem um irmão que não gosta de ler e que deu os livros do kit da 8ª série para ela. *C* os guarda no guarda-roupa para os irmãos não mexerem. Ela mostra com orgulho os livros para os colegas, alguns deles já leram seus exemplares. *NE* acha que sua filha lê bastante porque “*assim que tem um tempinho*”, ela deita no sofá ou na cama e pega um livro. Os dados desta entrevista não são suficientes para revelar de onde vem a motivação de *C* pela leitura, mas podemos afirmar com certa segurança que ela já tem uma pré-disposição para a leitura. Além disso, ela conta com o incentivo da Professora, e da mãe, embora ela não passe o dia todo com a filha.

Por falta de espaço, o material de leitura que *NE* guarda para a filha usar nos trabalhos da escola fica numa caixa. Na casa de *C* não se compram livros e a justificativa dada pela mãe é a falta de interesse em compra-los e o fácil acesso à biblioteca da escola, onde os livros podem ser emprestados gratuitamente pelos filhos.

Segundo *NE* ela não ajuda muito a filha com as tarefas da escola porque lhe falta tempo, quando *C* precisa, ela a ajuda enquanto faz o serviço de casa. Além de *C* ela tem um filho de 13 e um de 6 anos. Apesar de gostar de ler, a falta de tempo é obstáculo também à prática da leitura; *NE* lê a Bíblia aos domingos e, quando pode, pega uma revista para ler. *NE* faz parte da grande maioria das mães que, além de trabalharem fora, têm que dar conta do serviço de casa. Além disso, sabemos que a falta do hábito de ler também é um fator que deve ser levado em conta.

Apesar da vida bastante corrida, de vez em quando *NE* conta histórias para os filhos dormirem. Às vezes em que lê com a filha, o faz durante o serviço e quando *C* lhe mostra um livro que achou interessante. Esta leitura restringe-se à leitura em voz alta feita pela garota. Porém, durante o trabalho de poesias, *C* convidou a mãe para ler com ela. Conforme narra a menina, “*a gente deitava e lia em voz baixa. Aí ela [a mãe] perguntava palavras que eu não sabia e falava dos bichos e das coisas das histórias*”. Elas só leram o livro de

poesias juntas. *NE*, assim como as outras mães, tinha a preocupação de checar se filha estava compreendendo o que lia, por isso lhe fazia perguntas sobre os textos. Ao nosso ver, o fato de *NE* ter lido com a filha é bastante positivo, ainda que isto tenha acontecido apenas durante a elaboração do trabalho de poesias, e da iniciativa ter partido da filha – o que é bastante comum entre as crianças.

NE não conhece o Programa *Literatura em Minha Casa*, mas não vê desvantagem alguma neste projeto. Para ela, o Programa é direcionado às pessoas que não podem comprar livros. Além disso, como vantagem ela cita o incentivo à leitura e o fato de a criança ter acesso a um material direcionado para o público infantil. *NE* afirma que hoje em dia é muito comum as crianças lerem “*coisas de adultos*” o que as torna adultas precocemente, enquanto poderiam “*ter curtido mais a infância*”. Ela não estava na escola quando os livros do Programa foram entregues, e justifica que devido ao horário do trabalho, raramente participa das reuniões, mas que sempre conversa com a professora sobre o desempenho da filha.

A respeito do trabalho de poesias, ela diz que se surpreendeu com a capacidade das crianças de elaborarem tais poemas. “*Eu achei muito interessante porque às vezes você pensa que as crianças não pensam aquilo que foi colocado lá [...] Você não imagina que elas têm aquela imaginação. E tem, né [...] Acho que os pais ficaram impressionados de ver*”. Para *C*, fazer as poesias foi muito legal, mas ela não gostou de ter que ilustrar o poema. A menina exibe o livro com orgulho e diz que já levou na escola para que os colegas e os professores deste ano pudessem ver. Ler com a mãe, para ela, foi muito bom, apesar de ter sido só o livro de poesias. Ela diz que foi bom porque “*eu nunca tinha lido um livro com ela e eu gostei*”.

GU pertence à família 6 formada pelo pai, 39 anos, pela mãe *DI*, 36 anos, pelo irmão e pela avó. *DI* é auxiliar de laboratório e tem o Ensino Médio completo. Seu marido trabalha como vendedor/gerente e também terminou o Ensino Médio. *GU* estuda no período da tarde e encontra a mãe na hora do almoço, ao final do dia e aos finais de semana, quando ela diz que eles passam bastante tempo juntos. *DI* não tem ninguém para

ajuda-la com o serviço da casa; ela cuida da sogra, de 80 anos, que mora numa casa em frente.

GU gosta muito de ler gibi e revistas e recorda que quando a professora se esquecia da aula de leitura, os alunos a lembravam. Para ele, estas aulas eram legais porque eles liam em voz alta e aprendiam *“bastante as coisas”*. Em relação à leitura feita em casa, *DI* afirma que com a chegada do computador, este ano, *GU* passou a ficar bastante tempo brincando com a máquina. *“Bom, agora que ele tem um computador, ele fica horas lendo lá”*. Para ela, o filho gosta de ler também livros de histórias, embora ele esteja lendo pouco este ano. *“Eu percebo que até o ano passado ele lia mais. Agora, este ano...ele não está lendo. Ele ainda não leu nada, por enquanto. [...] Não sei se era o estímulo que ele tinha da professora... não sei se porque a gente comprou o computador [...] o tempo que ele tem, ele fica lá”*. Eis um dado interessante: se por um lado a mãe reconhece a leitura feita através do computador como uma forma de leitura, *GU* não cita este tipo de leitura em nenhum momento da entrevista, nem mesmo como leitura preferida, ainda que ele passe a maior parte do tempo lendo hipertexto. Isto nos mostra que o conceito que ele tem de texto está restrito ao material impresso e encadernado, ele não reconhece o hipertexto como uma forma de texto. A mãe, por sua vez, sabe que enquanto *GU* está no computador ele está lendo, mas expressa descontentamento por ele não estar lendo livros impressos. A falta de interesse de *GU* pela leitura de livros conforme comentado pela mãe, pode advir tanto da falta de estímulo quanto pelo uso excessivo do computador, uma situação bastante comum às crianças e adolescentes de hoje.

DI gosta de ler, e sempre que pode compra revistas e jornais. Ela não compra livros devido ao alto preço e por falta de propósito em fazê-lo. *“Eu acho que se você tiver um propósito, você compra. Mas é por falta de hábito, mesmo”*. Ao mesmo tempo, as revistas e os jornais que compra são guardados para *GU* utilizar nos trabalhos escolares. Este material fica em caixas por falta de espaço. Por ocasião da reforma da casa, os livros do kit e os demais livros também ficam em caixas. Isto nos leva a pensar que a dificuldade de acesso ao material de leitura disponível em casa pode ser um fator que justifica o desinteresse do garoto pela leitura. Como afirma Fox (2001), não basta encher a casa de materiais de leitura, este material deve ser acessível à criança. A autora sugere que os livros e demais materiais de leitura sejam disponibilizados em estantes baixas para que a criança

possa pegá-los quando quiser. Porém, é comum os pais guardarem jornais e revistas, e até livros em alguns casos, em caixas fechadas ou em um cômodo da casa pouco visitado.

GU leu todos os livros do kit e o seu preferido foi o de poesias. Além dele a vizinha também leu porque ele lhe mostrou. O de poesias ele leu com a mãe. Enquanto ele lia em voz alta, a *DI* fazia perguntas que ela mesma criava. Na casa de *GU* eles não têm o costume de compartilhar livros de literatura. Embora sua mãe passe várias horas ajudando-o nas tarefas da escola aos finais de semana, hábito que adquiriu quando ele estava na 4ª série, eles não sentam para ler juntos. Por outro lado, *DI* sempre compartilha com a família passagens que encontra em livros religiosos. *“Quando eu acho uma mensagem bonita, eu mostro para o meu marido e para os meninos [...] Então, eu acho que, neste sentido, nós lemos, porque eu leio essas coisas ... não vou falar para você que eu pego livros de histórias para ler... só se for o de poesias [...]”*. Segundo ela, quando divide uma mensagem com *GU* ele sempre faz perguntas e ela explica o que quer dizer. A prática de partilhar estas passagens com os filhos traz benefícios também para *DI* que afirma: *“às vezes, eu não estou legal, vou lá, pego isso aí para ler. Meu filho adora que eu conto uma passagem do Zé [...] eu posso ler quinze vezes que ele gosta. E eu gosto disso porque estou passando uma coisa boa para ele, né? [...] Para mim, é importante estar juntos, especialmente porque eu trabalho e não tenho muito tempo de ficar perto deles”*. Em ocasiões em que eles compartilharam um algo que veio da escola, foi *GU* quem chamou a atenção da mãe. *“É sempre ele que me procura, que me chama e fala pra eu ler alguma coisa com ele. Então eu deixo a critério dele, né? Quando ele precisa, ele me chama”*. Como acontece na maioria das famílias a leitura compartilhada, quando acontece, parte da iniciativa da criança. Mas no caso desta família, devemos considerar o momento em que eles dividem as mensagens religiosas como um momento de partilha não só de texto, mas também de sentimentos. E, segundo Fox (2001) isto faz parte da leitura compartilhada.

Sobre o Programa *Literatura em Minha Casa*, *DI* afirma que as informações que obteve vieram da escola através da motivação para incentivar o filho a ler. Ela enfatiza que em diversos momentos nas reuniões tanto a Professora 1 quanto a coordenadora da escola falaram da importância dos livros que as crianças receberam e incentivaram os pais a lerem com os filhos. *DI* destaca que a maior vantagem do Programa é distribuir um material que ocupa o tempo das crianças impedindo-as de ir para a rua. Para *DI* igualmente importante

são os cursos oferecidos aos finais de semana na *Escola da Família*. Ela não faz críticas ao projeto de distribuição de livros e afirma ter se surpreendido com o trabalho feito em sala de aula. “*Eu não achei que ia ficar tão bom*”, comenta.

Para *GU* tão importante quanto ter feito um livro, o que o deixa muito orgulhoso, foi ter lido com a mãe; “*com a minha mãe eu aprendia mais*”, afirma. Assim como em outras famílias, a fala do garoto revela a importância da leitura compartilhada. A relevância desta prática não apenas na leitura em si, mas nos momentos pós-leitura em que as mães fazem perguntas, lançam desafios para os filhos, esclarecem o significado das palavras. Este é o momento em que eles *aprendem* a pensar e a conviver.

ED, 11 anos, sua mãe *V*, o pai, um irmão e uma irmã são a família 7. O pai tem 43 anos, terminou o Ensino Fundamental e é borracheiro. *V* tem 42 anos também estudou até o Ensino Fundamental e é dona-de-casa, por isso fica com o filho durante a manhã três dias por semana e à noite.

ED afirma gostar de ler, embora sua mãe diga que ele só lê se a professora pedir porque tem medo de que ela chame sua atenção. “*Ele tem medo do professor chamar a atenção dele, então ele faz toda a matéria [...] Ele faz tudo o que o professor pede. Agora, ele sozinho pegar um jornal para ler uma notícia, isso não*”. Por outro lado, *ED* declara, na entrevista, que, em casa, ele lê “livros de historinhas” e de poesia, além de gibi. Para ele, as aulas de leitura eram boas porque “*se você não entendesse, ela [a professora] explicava tudo de novo*”. Novamente o *explicar*, o *entender*, o *aprender* são aspectos valorizados pelo aluno nas aulas de leitura. O que nos deixa em alerta em relação ao papel do professor mediador de ajudar o aluno a compreender o texto. Ele não leu todos os livros do kit, e o seu favorito é o de poesias.

V também gosta de ler e lamenta não ter tempo suficiente para praticar a leitura. “*às vezes eu estou lendo aqui e lembrando que tem que fazer almoço... e eu tenho que pegar os meninos na escola*”. O material que ela tem disponível para leitura em casa são jornais e revistas que ela recorta para costurar. Este material fica numa cesta no sótão, segundo *V* bastante acessível aos filhos. Fora isso, eles têm alguns livros que a mãe costumava comprar, hoje ela já não compra mais porque a escola distribui.

V não tem ninguém que a ajuda no trabalho de casa, então ajuda o filho nas tarefas enquanto lava a louça ou faz outro tipo de serviço. “...às vezes eu estou na pia e estou explicando”. Na ocasião do trabalho de poesias, ela e a filha leram o livro do kit com ED. Na elaboração do trabalho o que ele mais gostou foi de fazer as poesias. Durante a leitura, a mãe e a irmã o ajudavam a compreender as poesias que ele achou “*muito difícil*”. Ainda assim este foi o livro de que ele mais gostou. Conforme já comentamos, é natural a criança ter dificuldade em compreender poesias já que este gênero dificilmente é trabalhado na escola. A leitura que ED fez com sua mãe e sua irmã foi importante porque ele pôde compartilhar com elas suas dúvidas e assim entender o texto. “*É muito melhor ler junto porque você tira dúvidas e a minha mãe me falava as palavras que eu não entendia*”. Não é sempre que eles lêem juntos, depende muito do tipo de tarefa que ED tem para fazer. Por outro lado, segundo V, é comum seus filhos lhe mostrarem uma história de que gostam ou um texto engraçado; ela também procura sempre ler alguma coisa para eles. “*Outro dia eu encontrei um livrinho com umas histórias engraçadas, eles estavam na cama, e eu fiquei na porta, lendo... eles morriam de rir. Faço isso, sim. Eles gostam*”. É interessante notarmos que V destaca o aspecto lúdico da leitura; neste caso, a história não só ensina, mas também diverte, dá prazer. E, mais uma vez, o espaço onde isto é permitido é o lar, junto à família. Enquanto a escola é o lugar onde se *aprende* sobre o texto, a leitura sem compromisso feita em casa permite a diversão.

Em relação ao Programa de distribuição dos kits, V afirma não conhecer os objetivos, tampouco vê alguma desvantagem nesta iniciativa do governo. Para ela, as vantagens do projeto vão desde a gratuidade do material, que possibilita a aquisição dos livros às famílias de baixa renda, até o incentivo à leitura. “*A criança vai, vê, vai lendo... porque quer saber o final da história. [...]*”, comenta. No caso de ED os livros tiveram grande importância, conforme V relata: “*Os livros ajudaram muito na leitura do meu filho, tanto para ele mesmo, quanto para a escola*”. Ela termina a entrevista dizendo que não fosse o governo distribuir os livros gratuitamente, ela não teria condições de comprá-los para os filhos.

Na casa de PA (F8) moram também o pai, uma irmã, o irmãozinho e a mãe SU, de 36 anos. O pai de PA também tem 36 anos, é agricultor e tem curso superior. SU

terminou o Ensino Fundamental e é dona-de-casa. Quando não estão na escola, as duas estudam no período da manhã, as meninas ajudam com o serviço da casa e a cuidar do irmãozinho de 4 anos.

Tanto *PA* quanto sua mãe adoram ler. *SU* voltou a estudar depois que os filhos nasceram, por isso é comum ela sentar com as filhas para fazer as lições. Para ela é uma troca não só de conhecimento como de experiências. Ela conhece bem o gosto de *PA*, sabe da sua paixão pela leitura e tenta incentiva-la lendo bastante também. “*Sempre peço para as meninas pegarem [livros] na biblioteca para mim. Quando tenho um intervalinho do serviço, eu leio. [...]. Às vezes eles estão assistindo televisão, eu pego um livro, sento ali e leio. [...]*”. Fora isso, ela diz que desde de que a filha era pequena, ela senta na cama para ler para ela e com ela. Para ter acesso aos livros, além da biblioteca da escola, *PA* frequenta também a biblioteca pública da cidade. Por falta de opção e porque as filhas têm acesso às bibliotecas, *SU* não costuma comprar livros. Mesmo assim, ela diz a quantidade de material de leitura que existem em sua casa é o suficiente para as filhas fazerem pesquisas. Este material fica no quarto delas. Se por um lado, em algumas casas, o material de leitura fica “escondido” em caixas e gavetas, na casa de *PA*, este material está “ao alcance das mãos”, como diz *SU*. E isto, como já dissemos, faz diferença.

O que *PA* mais gosta de ler são livros e revistas. O gosto pelas aulas de leitura vem da possibilidade de aprender a ler. Neste caso, o *aprender a ler* representa a habilidade de decodificar o código lingüístico, de *tornar-se letrada*. *PA* afirma que “*se você ficar sem ler, você não vai saber ler nada, assim você não faz nada*”. Para ela, a leitura é porta para o saber e para a inserção no mundo da escrita.

Dos livros do kit, o que *PA* mais gostou foi o de novela, segundo ela porque “*a história é mais comprida, é mais legal para ler... e tem um pouco de suspense*”. Além dela, uma prima também leu os livros do Programa.

PA é aluna da Professora 2, que recebeu o material do Programa só em setembro e por isso não desenvolveu um projeto com os livros. As atividades feitas em sala com o material foram a leitura e a discussão dos livros seguida de uma produção de texto. Nem por isso, a Professora 2 deixou de incentivar as crianças a lerem com os pais. No caso de *PA*, ela e a mãe leram alguns livros do kit juntas, embora não fosse a primeira vez que elas

fizeram isso. Segundo *SU*, elas compartilham a leitura “*sempre que tem um livro e pinta vontade*”. Como nas outras famílias, o tempo que elas passam lendo depende muito da disponibilidade das duas. Para *SU* é muito importante os pais serem exemplos para os filhos: “*Eu me preocupo em dar o exemplo, porque se eu não der, quem vai dar? Eu podia falar assim: “deixa esse livro na gaveta, é livro de criancinha”, mas não, eu leio os livros dela também. Eu até gosto, sabe? Quando você tem um livro em casa, você pega, folheia e acaba lendo, não tem jeito*”. Acreditamos que esta visão que *SU* tem da leitura é devido ao fato dela estar inserida no ambiente escolar, como aluna ela não só reconhece a importância da leitura, como as outras mães, mas a pratica.

SU não conhecia o Programa até falarmos sobre a pesquisa. Ela enumera como principal vantagem a gratuidade do material e o incentivo à leitura. Ela relata que como *PA* gosta de ler, ela “*aproveitou bastante os livros*”.

Sobre a experiência de ler juntas, *SU* afirma que esta prática fortalece o diálogo, a cumplicidade e a intimidade entre mãe e filha. E comenta: “*É muito bom a gente participar da vida dos filhos, né?*”. *PA*, por sua vez, vê esta experiência como uma forma de unir a família para praticar a leitura: “*quando a gente lê juntas a gente se sente mais unida, a gente fala das mesmas coisas e ri juntas*”. A fala da garota dispensa qualquer comentário.

A família 9 é formada por *MC*, sua mãe *AN*, o pai e a irmã que moram fora. *AN* tem 47 anos, e fez magistério. O marido de 48 anos terminou o Ensino Médio e é encarregado administrativo, por ocasião do trabalho, ele mora em outra cidade e visita a família uma vez por mês. Como *AN* é dona-de-casa, ela passa bastante tempo com a filha, sua única companhia, já que a outra filha estuda também em outra cidade.

MC gosta muito de ler e é frequentadora assídua da biblioteca municipal da cidade. O que ela mais gosta de ler são livros de histórias. Para *MC* as aulas de leitura eram legais porque a Professora 2 “*ensinava a gente a ler mais e mostrava que quanto mais a gente lê, mais a gente aprende*”. Notamos que *MC*, assim como a maioria das crianças, vê a leitura como ponte para a aprendizagem e, através do incentivo da Professora reconhece que a leitura conduz ao saber. Esta busca pelo aprender faz com ela lei cada vez mais.

De todos os livros do kit o de poesias é seu favorito. Segundo ela porque “*puxa mais [...] tem mais criatividade*”. A mãe conhece a preferência de *MC*. Ela também gosta muito de ler; *AN* lê uma média de um livro por mês. No entanto ela declara que comprava livros quando as meninas eram pequenas, hoje não compra mais. “*Eu não tenho costume. Não saio para comprar um livro, mas uma revista... às vezes empresto livros porque minha irmã gosta muito de ler, e tem bastante*”, afirma. Na casa de *MC* a quantidade de material de leitura (revistas e livros) é razoável, segundo a mãe. Este material é guardado numa estante num quartinho. De vez em quando elas doam livros antigos para a biblioteca da escola.

AN não conhecia o Programa *Literatura em Minha Casa* e acredita que o objetivo deste projeto é incentivar a leitura em casa. Como vantagem principal ela aponta o acesso aos livros. “*Eu acho que é um incentivo à leitura porque com os livros nas mãos... só falta a vontade de ler, né?*”, comenta. Ela cita também a boa qualidade do material como aspecto positivo desta iniciativa.

Segundo *AN*, a Professora 2 sempre motivou os pais a lerem com seus filhos. Esta motivação somada ao hábito de ajudar a filha nas tarefas da escola fizeram com que elas lessem quase todos os livros do kit juntas. Como na maioria das famílias, *MC* lia os textos para a mãe em voz alta e depois respondia perguntas de interpretação que *AN* inventava. Um fato relevante que acontece nesta família é que, mesmo o pai de *MC* morando em outra cidade, ele também participou deste momento de leitura dos livros do kit. *MC* conta que depois da leitura, “*eles faziam perguntas para ver se eu tinha entendido tudo certinho*”. Para *MC* a experiência de compartilhar a leitura com o pai e a mãe foi importante porque ela pôde sentir que a família inteira estava “*dentro da escola*”. A fala de *MC* mostra o que Fox (2001) enfatiza em *Reading Magic*: o fato dos pais sentarem para compartilhar as lições e a leitura com os filhos é uma forma de lhes mostrar que se interessam pelo mundo das crianças, que se preocupam com elas, além de ser uma forma de aprender um pouco mais sobre o universo dos filhos. Tudo isso pôde ser sentido por *MC* pelo simples fato de seus pais se disporem a ler com ela e ajuda-la nas tarefas.

T é um menino de 10 anos que mora com a mãe *SI*; juntos eles compõem a família 10. *SI* tem 38 anos, tem Curso Superior incompleto e é pespontadeira, embora não esteja trabalhando. O pai de *T* tem 50 anos, é pecuarista, estudou até o Ensino Fundamental e mora numa cidade vizinha onde trabalha; os finais de semana ele passa com a família. *T* tem duas irmãs que moram na mesma cidade onde o pai trabalha.

Logo no início da entrevista, *T* revelou que gosta “mais ou menos” de ler. O que ele prefere são revistas em quadrinhos que ele mesmo compra nas bancas. Ele adora bichos, por isso a “Arca de Noé” é o livro do kit de que mais gostou e foi o que ele leu com a mãe.

No início da 4ª série, *T* tinha muita dificuldade na leitura, explica *SI*, por isso a professora pediu para que a mãe o incentivasse a ler todos os dias. Então, depois da aula, enquanto *SI* fazia o serviço da casa, ele lia em voz alta e em silêncio por uma hora. Quando chegaram os livros do kit, *T* e sua mãe passaram a ler juntos. “*Eu e ela sentávamos na rede e a gente lia. Não tinha nada pra fazer, a gente falava do livro...*”, conta o garoto. É importante lembrar que *SI* recebeu bastante incentivo da professora para ler com *T*. “*A professora sempre falou muito para a gente incentivar as crianças a ler. Ela fala disso como se fosse a coisa mais importante e aí a gente se sente responsável*”, comenta. Mais uma vez percebemos a importância do papel do professor como mediador do processo de leitura; talvez *SI* não teria consciência da relevância da leitura para o desenvolvimento de seu filho, se a Professora 2 não a tivesse incentivado a ler com ele e ajuda-lo neste processo.

T é bastante curioso e criativo, segundo a mãe, herdou do avô a habilidade de pintar e desenhar. Por isso o que mais chamava sua atenção nas aulas de leitura era a descoberta de novas informações. “*Ah, aquelas histórias que falavam da vida de outras pessoas, do que aconteceu... a gente fica sabendo...*”. Comparado às demais crianças *T* é o único que vê a leitura como fonte de informações sobre outras pessoas – as personagens talvez. Neste caso, o *saber* não está relacionado apenas ao *aprender*, mas é uma forma de saciar a curiosidade.

Na casa de *T* os materiais de leitura, ficam na sala. Ele conta que mesmo antes do kit, já tinha livros que ele mesmo comprou numa feira do livro. “*Nossa! Tem um monte de livros em casa. Quando teve aquela feira do livro, tinha livrinhos de cinquenta centavos. Aí*

eu comprei um monte e estou lendo todos os dias". A mãe conta que *"se ele não pode sair para brincar, ou se não tem nada para fazer, ele pega os livros dele e lê ou pinta, ou então fica desenhando"*. Vale ressaltar que, mesmo enfrentando alguns obstáculos no processo de leitura, *T* encara esta atividade como passa-tempo. Diferente de outras crianças que lêem apenas quando há uma tarefa a ser feita, o garoto encontra nos livros uma forma de diversão. Ao nosso ver, boa parte desta disposição para a leitura nasceu com o incentivo da Professora.

Dentro de casa *T* também é motivado a ler pela mãe, que gosta muito de ler e revela que deixa de lado o serviço da casa para poder se dedicar à leitura. Quando eles vão para a cidade onde o pai de *T* trabalha, eles passam numa livraria e o garoto pode comprar alguma coisa. Mesmo assim, *SI* lamenta que o livro seja um material tão caro.

A prática da leitura diária ajudou *T* a melhorar suas produções de textos. *SI* conta com orgulho que *"Ele melhorou muito na redação. Antes as histórias não tinham sentido nenhum, agora, tem começo, meio e fim e ele sabe explicar as coisas das histórias que ele inventa"*. Desde que as filhas eram crianças, ela tem o hábito de olhar o caderno dos filhos todos os dias. E assim faz com *T*, por isso passam horas fazendo as tarefas da escola. É possível percebermos que o progresso que *T* vem alcançando é resultado do trabalho conjunto entre sua mãe e a Professora 2. Soma-se a isto a curiosidade e a vontade de *"conhecer as coisas"* que é inerente ao garoto. A consequência deste processo está sendo a melhora que *T* vem conseguindo a cada dia. Por isso, é muito importante relatarmos este caso, porque é uma forma de mostrarmos o que acontece quando escola e família trabalham juntas para o desenvolvimento da criança. Mas também é nosso dever ressaltar que neste, como em outros casos aqui relatados, as mães têm condições de reservar algum tempo para ajudar os filhos.

O momento da leitura compartilhada para esta família foi muito especial porque quando leram *"A Arca de Noé"*, *SI* se lembrou das músicas da história e cantou para o filho, que se divertiu muito. *"Ele gostou bastante das musiquinhas do livro, daquela do pato, principalmente. Ele acha graça quando eu canto porque eu conheço essas músicas desde menina. Ele se diverte"*. Vale ressaltar o quanto é importante que a criança e a mãe sintam prazer ao ler. Foi o que aconteceu neste caso; a diversão fazia parte da leitura. É preciso chamarmos a atenção para o fato de que, ainda que *T* tivesse que ler em voz alta

para “treinar” a leitura, ele e a mãe buscaram o que de melhor este momento poderia oferecer: o prazer da diversão. A fala de *T* confirma o que estamos dizendo: *“Tinha umas musiquinhas que ela também conhecia. Aí ela cantava, era muito engraçado”*. Para ele, ler com a mãe é gostoso porque além de explicar as palavras que ele não sabe, eles dão risada. *“É bom porque a gente dá risada pra caramba”*.

Para *SI* as vantagens do Programa são inúmeras, entre elas a gratuidade do material que possibilita o acesso aos livros. Neste caso em especial, a prática da leitura compartilhada não só aproximou mãe e filho como ajudou a criar intimidade entre eles. Seleccionamos uma fala de *SI* que ilustra isso: *“Minha família aqui em Parapuã é ele, né? Eu fico aqui sozinha, ele também, então é ótimo pra gente ficar junto. Isso aproxima as pessoas da família. Fora que cria intimidade. Por exemplo, ele confia mais em mim, entendeu? Quando a gente tem intimidade, a gente confia nas pessoas, então é ótimo para a família fazer isso”*.

Numa análise geral dos dados das entrevistas, percebemos que todas as crianças relataram que gostam de ler. E que por ser praticada na escola, na maioria das vezes, a concepção de leitura das crianças está ligada ao *aprender*. É justamente a possibilidade de aprender algo que desperta o interesse e o gosto pelas aulas de leitura. Portanto, vale enfatizar nossa preocupação com a forma como a leitura tem sido “ensinada” nas escolas. Silva (1990), assim como tantos outros autores, fala dos rituais de leitura que tornam as aulas maçantes e artificiais porque o futuro leitor é obrigado a responder questões que não ajudam a dar sentido ao texto; outras vezes a leitura em voz alta é usada meramente e exclusivamente como treino de pronúncia e entonação. No entanto, os alunos da Professora 1 revelam-se satisfeitos com as aulas de leitura porque tiveram a oportunidade de escrever um livro e explorar alguns aspectos da poesia, entre eles a criatividade. Da mesma forma, os alunos da Professora 2 sentem-se motivados a ler movidos pelo incentivo dado pela Professora.

Outro dado igualmente importante é a questão da biblioteca escolar. Das crianças que participaram desta pesquisa quase todas se declararam freqüentadoras da biblioteca da

escola ou da biblioteca pública. Para a grande maioria, a biblioteca é o meio de acesso a materiais de leitura infantil, especialmente livros.

Estes meninos e meninas crescem em ambientes onde há jornais e revistas velhos usados para pesquisas e recortes. Contudo são raras as famílias que dispõem de livros para serem *lidos* pelas crianças. Eis um ponto importante. Quando falamos num ambiente favorável à leitura, nos referimos a um local onde a criança possa encontrar *com facilidade* diferentes materiais sejam para pesquisa ou para leitura. No caso das famílias entrevistadas estes materiais nem sempre se encontram tão acessíveis às crianças. Há casos em que são guardados em caixas fechadas e gavetas, por exemplo. Por outro lado, em algumas casas livros e revistas ficam na sala ou no próprio quarto das crianças, quando não num lugar especial como um escritório. Sabemos das dificuldades relatadas por algumas mães em relação ao espaço físico para guardar estes materiais, mas também ficamos satisfeitos em perceber que as próprias crianças são responsáveis por organizar seus livros. Insistimos nesta questão porque temos consciência de que quando a criança se vê cercada de brinquedos, ela se sente estimulada a brincar; assim também acontece com os livros, como afirma Fox (2001). Uma criança que cresce num ambiente permeada por livros certamente se interessará pela leitura, e o quanto antes isso acontecer, mais chances ela terá de se desenvolver como leitora.

Das 10 mães entrevistadas, 4 trabalham fora e duas delas têm quem as ajuda com os afazeres domésticos; as outras 6 são donas-de-casa. As mães que saem para trabalhar passam pouco tempo com os filhos, geralmente só os vêem à noite. Já as que ficam em casa só não ficam com as crianças quando estas estão na escola. Apesar da falta de tempo, todas elas ajudam os filhos com os deveres da escola; umas dedicando um período inteiro do dia para isso, outras enquanto fazem o serviço de casa. São raríssimos os casos em que o pai é chamado ou se dispõe a ajudar os filhos, embora em nossa pesquisa tenhamos dois exemplos positivos neste sentido. Vale pois ressaltar que o hábito dos pais sentarem com os filhos para ajuda-los e dedicarem algum tempo do seu dia para isso, é muito importante não só para o bom desempenho das crianças na escola, mas para a construção de uma relação entre pais e filhos baseada na confiança e na cumplicidade, como nos mostra Fox (2001); portanto esta não deveria ser uma tarefa apenas da mãe. O filho que sabe que pode contar com a mãe ou o pai para fazer o dever passa a partilhar com os adultos também suas

experiências. Para os pais, esta deve ser uma forma de participar da vida dos filhos e de conhecer seus interesses, como afirma Bus (2003). Segundo estas e outras autoras, como Huck (2001), estas são condições fundamentais para que a leitura compartilhada aconteça.

As entrevistas nos mostram também que, apesar de haver entre as mães o costume de ajudar as crianças com as tarefas da escola, são poucas as que têm o hábito de ler um livro de histórias com as crianças. A maior parte das mães que declararam ter lido com seus filhos, o fizeram por causa do trabalho pedido pela professora e por incentivo da mesma. Ou seja, o trabalho das Professoras valeu a pena; pois as atitudes dessas mães são frutos do esforço das educadoras de incentivar a leitura em família. Por isso, destacamos as iniciativas de três mães para exemplificar o impacto do trabalho da escola na leitura destas famílias: *SI* que, sob orientação da Professora, começou a ler com o filho porque ele estava com dificuldades na leitura; *SU* que costuma ler *para* os filhos e *com* eles; e *A* que lê para a filha desde que ela estava na pré- escola e que hoje compra livros no Sebo para elas lerem. Reconhecemos, também o esforço das outras mães que nos finais de semana, ou quando sobra tempo, também costumam ler com seus filhos. Um fato que nos chamou a atenção foi que, com exceção de uma mãe, todas as outras vinculam a disponibilidade de ler ou estudar com os filhos à necessidade dos mesmos. Em quase todos os casos são os filhos que procuram as mães quando precisam de ajuda ou quando querem dividir com elas uma história que lhes interessou. Há um aspecto positivo nisso: existe um certo respeito às necessidades das crianças. Mas, ao mesmo tempo, nem sempre a criança tem maturidade para perceber que precisa de ajuda, ou o quanto é importante partilhar uma leitura com um adulto, por exemplo. O que podemos perceber é que são *as crianças* que estão “educando” os pais; ou seja, são elas que procuram ajuda, que incentivam a leitura em família, que questionam e que levam a literatura para dentro de casa. Mais uma vez, nos casos investigados nesta pesquisa, podemos perceber a influência da escola em incentivar as crianças a pedir a ajuda dos pais, a convida-los para ler. Devemos considerar também que este é apenas um pequeno passo, pois acreditamos que a partir do momento em que a criança se conscientiza e torna-se veículo da literatura há uma probabilidade maior de a família se envolver com a leitura.

Quanto ao gosto das mães pela leitura, observamos que a grande maioria delas gosta de ler, mas não têm tempo para dedicar-se à leitura. As que procuram ler em casa, fazem

isso aos finais de semana ou quando sobra tempo entre os serviços de casa. Com exceção de duas mães, todas as demais declararam não ter o hábito de comprar livros, ora porque falta interesse, ora pelo alto preço do material ou porque os filhos têm acesso gratuito aos livros de bibliotecas. E este é um dado que merece atenção porque estas mães valorizam o fato de as crianças lerem e freqüentarem as bibliotecas, ou seja, para elas a leitura é importante, desde de que seja gratuita. Tanto é que uma das vantagens mais destacadas do Programa *Literatura em Minha Casa* foi a gratuidade do material. Todas as mães entrevistadas conhecem os livros do kit, mas poucas conhecem o Programa ou seus objetivos. Entretanto, a grande maioria enfatiza a importância da distribuição gratuita dos livros e o incentivo dado a leitura pelo projeto.

Todas as crianças entrevistadas leram os livros do kit, umas leram os cinco títulos, outras leram de dois a três livros. Algumas crianças relataram ter emprestado os livros a primos e colegas que não eram de suas classes. O que mais uma vez revela o caráter de “divulgadores da leitura” assumido por estas crianças. No caso dos alunos da Professora 1, por ocasião do trabalho feito em sala de aula, o livro que eles leram junto com as mães foi o de poesias. Todos eles disseram ter gostado de fazer o trabalho principalmente porque puderam elaborar sua própria poesia e depois tiveram a chance de vê-la publicada num livro que a classe produziu. Alguns deles relatam ter sido muito bom poder ler para os colegas e ver o que eles tinham escrito. Para nós, este é um sinal do quanto é importante para uma criança partilhar com os colegas o resultado de um trabalho. Elas sabem dar valor ao que é do outro e se sentem valorizadas quando os outros notam o que fizeram. É o caso de C que já mostrou o livro para todo mundo da escola onde estuda este ano; ou de GU que mostra o livro produzido pela sala para todo mundo que vai a sua casa. Igualmente importante para a criança é compartilhar com os pais uma tarefa, ou a leitura de um livro. Através desta prática ela tem a chance de expressar o que pensa, de ouvir e ser ouvida, o que muitas vezes não acontece na escola. Embora a Professora 2 não tenha tido tempo de desenvolver um projeto com os livros do kit, seus alunos também leram o livro de poesias, além de outros.

A leitura compartilhada, no caso destas famílias aconteceu de forma não muito diferente de como ocorre na escola. As crianças liam os livros, as mães explicavam dúvidas de vocabulário e faziam perguntas para averiguar a compreensão dos filhos em relação ao

texto. O que vemos são as mesmas atividades praticadas em espaços físicos diferentes; ou seja a leitura ainda é didatizada tanto na escola como em casa. Neste último caso, percebemos pelos depoimentos das crianças que não se trata de uma leitura maçante, mas de um momento de partilha. Nossa hipótese para esta questão é de que talvez se estas mães recebessem alguma orientação sobre como ler com seus filhos, os momentos de leitura seriam mais proveitosos porque elas teriam condições de abordar outros aspectos da leitura, como a estética, por exemplo, que muitas vezes são deixados de lado pela escola. Por outro lado, é louvável a atitude dessas mães diante da realidade da maioria das famílias que enfrentam a falta de tempo, a jornada dupla de trabalho, o cansaço, a impossibilidade de assinar uma revista ou comprar livros, entre outros obstáculos.

O livro de poesia, o mais lido entre as crianças, trouxe para elas elementos até então nunca vistos, pois se trata de um gênero pouco trabalhado em sala de aula. E embora os alunos da Professora 1 tenham destacado apenas a criatividade como característica do texto poético, eles tiveram a oportunidade de produzir poesias e, ainda que inconscientemente, lidar com outros aspectos deste gênero (rima, ritmo, etc.).

Tanto para as crianças quanto para as mães a experiência de compartilhar a leitura era nova. Muitas destas famílias nunca tinham experimentado ler um livro juntos. Por isso apontaram aspectos positivos desta experiência como a união, bastante citada pelas crianças; o fato de aprender e de poder tirar dúvidas com as mães; o sentimento de que os pais estão participando da educação, isto tanto por parte dos filhos, quanto dos pais; a diversão de poder cantar e rir com a mãe, como no caso de *T*; e talvez o mais importante: a construção de uma relação de confiança, de cumplicidade e de intimidade entre mães e filhos.

Conhecendo a literatura a respeito da prática da leitura compartilhada, temos consciência de que o que aconteceu nestas famílias está longe do ideal. Contudo, estes depoimentos nos levam a crer que há uma certa disposição, pelo menos da parte de algumas famílias, em participar mais ativamente da vida escolar das crianças e de partilhar com elas novas experiências. Sentimos que o estímulo dado pelas escolas, na pessoa das Professoras foi essencial para que as mães lessem os livros com seus filhos. Logicamente, o fato de os livros terem chegado até as crianças também contribui para que isto acontecesse.

Uma vez mais enfatizamos que nossa intenção é mostrar pontos positivos que se destacam no relato dessas famílias e que podem servir de motivação para professores e pais, os verdadeiros motivadores do processo de nascimento e desenvolvimento de um leitor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial de nosso trabalho era avaliar o quanto o Programa *Literatura em Minha Casa* influenciou a formação de famílias leitoras. Vimos no decorrer da pesquisa que existiram falhas no Programa, principalmente quanto à distribuição e à avaliação do mesmo. Contudo, os trabalhos realizados em sala de aula e o incentivo das Professoras, somados à distribuição dos livros proporcionaram a oportunidade de uma nova experiência de leitura às famílias entrevistadas. Pudemos observar que a questão do hábito da leitura varia muito de família para família, mas que mesmo aquelas para as quais o tempo parece ser mais curto que para as outras, houve o momento da leitura compartilhada. Para nós a formação de famílias leitoras diz respeito exatamente a isto, ao hábito da família ler, não isoladamente, mas em conjunto. Neste sentido, as crianças foram mediadoras deste processo porque foram veículo da literatura dentro de suas casas. Por iniciativa das crianças as mães se dispuseram a ler os livros do kit.

O papel do Programa *Literatura em Minha Casa* neste processo foi essencial, já que muitas destas famílias não têm livros em casa. Por mais que nós saibamos que falta aos gestores das políticas públicas um repertório para elaborar tais políticas, e que sem mediações sócio-culturais e pedagógicas a distribuição de livros cai num vazio, acreditamos poder ao menos mostrar que ainda há esperança. De fato há uma distância enorme entre os que elaboram as políticas públicas de leitura e os que as põem em prática, mas existem também iniciativas que dão certo, mesmo neste contexto.

Nosso país carece de políticas que se solidifiquem em práticas. Os exemplos das duas Professoras e das famílias que apresentamos são as únicas e melhores iniciativas que encontramos em duas cidades. Portanto reafirmamos que mesmo longe de serem consideradas ideais, as iniciativas aqui apresentadas não devem ser deixadas de lado. É importante mostrá-las, ainda que apenas para provocar reflexão sobre as questões de leitura, sobre o que se faz em casa e na escola com o material distribuído por um Programa Federal.

A idéia de distribuir os livros é válida e merece continuidade, mas deve ser combinada com uma melhor formação dos professores, para que atuem junto às crianças, e, indireta, ou diretamente, junto aos pais de forma a atingir o objetivo de formação de leitores.

Nossa pesquisa não tem a intenção de encerrar este assunto, mesmo porque acreditamos que há muito a ser discutido. Lançamos, então, ao nosso leitor a proposta de refletir sobre o que apresentamos e que estas iniciativas sirvam de estímulo aos nossos colegas professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, Miguel. Crítica Política das Políticas de Juventude. FREITAS, Maria Virgínia de. e PAPA, Fernanda de Carvalho (Org): In: *Políticas Públicas: Juventude em Pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Frederich Ebert, 2003. p.13-32

ANDERSON, Jim; LYNCH, Jacqueline; SHAPIRO, Jon. Storybook Reading in a Multicultural Society: critical perspectives. In: *On Reading books to children: parents and teachers*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. p.203 – 230.

AGUIAR, Vera Teixeira. *Conceito de Leitura*. In: CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápías; PEREIRA, Rony Farto; JUNIOR, Juvenal Zanchetta. (Org.). *Pedagogia Cidadão – Cadernos de Formação (Língua Portuguesa)*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. 1v, p.61-76.

_____. *A Formação do Leitor*. In: CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápías; PEREIRA, Rony Farto; JUNIOR, Juvenal Zanchetta. (Org.). *Pedagogia Cidadão – Cadernos de Formação (Língua Portuguesa)*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. 2v, p.17-30

AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão! *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, MG, n.25, jan.-fev., 1999

_____. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil - Com a palavra o escritor*, São Paulo, DCL, 2005.

_____. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo, DCL, 2004.

_____. *Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil*. Conferência proferida no CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, 2005, Campinas.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Vol 2. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002. p.17 - 29.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura. Revista *Leitura: teoria & prática*, Campinas, SP, ano 20, n.39, p.16-30, outubro, 2002.

_____. A concepção de língua e gramática nas produções didáticas. Revista *Leitura: teoria & prática*, Campinas, SP, ano16, n. 29, p. 3-15, junho, 1997.

_____. História de leituras: o COLE, a ALB e a leitura hoje. Luiz Percival Leme Britto entrevista Ezequiel Theodoro da Silva. Revista *Leitura: teoria & prática*, Campinas, SP, ano14, n.25, p. 3-9, junho, 1995.

BUS, Adriana G. Social-Emotional Requisites for Learning to Read. In: *On Reading books to children: parents and teachers*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. p. 3-15.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHIAPPINI, Lúcia (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Vol 2. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

COLASANTI, Marina. *Lendo na Casa de Guerra*. Conferência Proferida no CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, 2005, Campinas.

CORRINGTON, Victoria e LUCKE, Allan. Reading, homes, and families: from postmodern to modern. In: *On Reading Books to Children: parents and teachers*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: London, 2003, p.231-252.

DARLING, Sharon. *Family Literacy: strategies for engaging parents in home support of reading acquisition*. Disponível em <<http://www.reading.org/Library/login.cfm>>. Acesso em: 15 de março de 2005.

DICKISON, David; McCABE, Alyssa; ANASTASSOPOULOS, Louisa. A Framework for Examining Book Reading in Early Childhood Classrooms. In: *On Reading books to children: parents and teachers*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. p.95 –113.

FISHER, Douglas *et al.* *Interactive read-alouds: is there a common set of implementation practices?* Disponível em:<<http://www.reading.org/Library/login.cfm>> Acesso em: 15 de março de 2005.

FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. *A Criança, o Professor e a Leitura*. Tradução de Marlene Cohen e Carlos Mondes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOX, Mem. *Reading Magic: why reading aloud to our children will change their lives forever*. New York and San Diego: Harcourt, Inc., 2001

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos*. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/literaturaInfantil/conthist.htm>> Acesso em: 14 de setembro de 2004.

GEBARA, Ana Elvira. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Ligia (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Vol 2. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002. p. 143 –166.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org). *Práticas de Leitura*. 2ª edição. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107 – 116.

HUCK, C. *Children Literature in the elementary school*. NY: McGraw Hill, 2001.

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

_____. & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

LEITE, Ligia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Vanderlei (Org). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2001. p.17 – 25.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Sobre o ensino da leitura. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, SP, ano14, n.25, p.29-41, junho, 1995.

MILLER, Debie. *Reading with meaning: teaching comprehension in the primary grades*. Portland: Stenhouse Publishers, 2002.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp, 1998.

PELLEGRINI, A . D.; GALDA, Lee. Joint Reading as a Context: explicating the ways context is created by participants. In: *On Reading books to children: parents and teachers*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. p. 321 – 335.

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos. *As circunstâncias da escrita para jovens*. Conferência proferida no CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, 2005, Campinas.

REESE, Elaine; COX, Adell; HARTE, Diana. MCANALLY, Helena. Diversity in Children's Styles of Reading Books to Children. In: *On Reading books to children: parents and teachers*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. p.37-57.

SILVA, Ana Claudia da., CARBONARI, Rosemeire. Cópia e Leitura Oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Ligia (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. p.103 - 115

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A Produção da Leitura na Escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Unidades de Leitura: trilogia pedagógica*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. *Leitura em Curso: trilogia pedagógica*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, Literatura e Currículo. In: COSTA, Maria Vorraber (Org). *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP e A, 1999.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, jan/fev/mar/abr, n.1, p.5-15, 1996.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A . A ., BRANDÃO, H. M. E. I., MACHADO, M. Z. (Org.). *Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17 –48.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, R. J. *Poesia infantil: concepções e modos de ensino*. Tese de Doutorado em Teoria da Literatura, UNESP/Assis, 2000.

TEALE, William H. Reading Aloud to Young Children as a Classroom Instrumental Activity: insights from research and practice. In: *On Reading books to children: parents and teachers*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. p. 115-139.

TORRES, Rosa Maria. *Itinerários pela Educação Latino-Americana: caderno de viagens*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 9 – 22.

_____. *A leitura no Brasil, sua história e suas instituições*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/literaturaInfantil/conthist.htm>>. Acesso em: 27 de setembro de 2004.

WALTY, Ivete Lara Camargo. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org). *A Escolarização da Literatura Literária: o jogo do livro infantil*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Sites consultados

<http://www.cultura.gov.br/corpo.php>. Acesso em março/ 2005

http://www.mec.gov.br/acs/jor/radio/radio.asp?id_radio=1926 Acesso em abril/ 2005

www.minc.gov.br/textos/olhar/literaturainfantil.htm Acesso em março/ 2005

www.abrelivros.com.br Acesso janeiro/ 2005

www.mec.gov.br/pnbe.htm Acesso em março/ 2005

www.minc.gov.br/textos/olhar/literaturainfantil.htm. Acesso em março/ 2005

www.minc.gov.br/textos/olhar/politicasilvro.htm. Acesso em junho/ 2005

www.santoinacio-rio.com.br/artigos.htm. Acesso em junho/ 2005

www.tcu.gov.br/AvaliacaoProgramas.htm. Acesso em junho/ 2005

www.unicamp.br/iel/Ensaios/index.htm. Acesso em março/ 2005

www.unicamp.br/iel/Ensaios/LiteraturaInfantil/conthist.htm. Acesso em julho/ 2005

www.unicamp.br/iel/memoria/teses/index.htm. Acesso em julho/ 2005

http://www.cfb.org.br/html/representacoes_04.asp Publicada em 21/12/2004. Acesso em março/ 2005

www.minc.gov.br/textos/olhar/politicalivro.htm. Acesso em julho/ 2005

<http://www.portaleditorial.com.br/lei.htm> Acesso em agosto/ 2005

<http://www.cuca.org.br/culturaleidolivro.htm>. Acesso em agosto/ 2005

<http://www2.cultura.gov.br/scripts/artigos.idc?codigo=1306>. Acesso em agosto/ 2005

ANEXO 1

Questionário para coordenadores/diretores das escolas municipais e estaduais de Presidente Prudente e Parapuã.

- 1- Os livros do Programa Literatura em Minha Casa têm chegado em dia em sua escola?
- 2- Quem é o responsável pela entrega dos livros às crianças?
- 3- Como é feita a distribuição?
- 4- Os livros têm sido suficientes?
- 5- Você orienta algum tipo de atividade com este material? Por favor, cite um exemplo?
- 6- Sua escola tem um projeto de leitura que abrange as classes de 4.^a série?

ANEXO 2

Questionário para professores de 4.^a série das escolas municipais e estaduais de Presidente Prudente e Parapuã.

- 1- Você trabalhou com os livros do Programa Literatura em Minha Casa nos anos de 2001,200,2003?
- 2- Você esta trabalhando com os livros do kit este ano (2004)?
- 3- Assinale a alternativa que melhor caracteriza o seu trabalho:
 Leitura e discussão com os alunos
 Leitura, discussão, reescrita
 Leitura em sala e orientação para leitura com a família
 outras atividades. Descreva-as

Outras observações sobre o seu trabalho que você acha importante:

ANEXO 3

Entrevista com Professores das 4ª séries do Ensino Fundamental

Professora 1:

- 1- O que é leitura para você?
- 2- E como deve ser o relacionamento do leitor com o livro?
- 3- Você classifica o trabalho com a literatura como: dispensável, necessário ou essencial? Por quê?
- 4- E como é feita a escolha dos textos que serão trabalhados na sala de aula? Tem algum critério que você usa pra escolher esses textos?
- 5- Você chegou a ler os livros do kit? Você lembra quais você leu?
- 6- Que tipo de material você lê sem ser aquele necessário para a preparação de suas aulas?
- 7- E você lê em voz alta para seus alunos? Tem um tempo determinado? Quantos minutos?
- 8- E qual você acha que é a reação deles à leitura em voz alta? Como eles reagem a esse tipo de leitura?
- 9- E existe algum tipo de discussão sobre os textos durante as aulas de literatura? E qual é a importância que você atribui a esta prática? E se você fosse me apontar alguns resultados que você observa desse processo. Quais seriam esses resultados?
- 10- E você faz, ou já fez, um diagnóstico prévio sobre os gostos e interesses de seus alunos antes de planejar suas aulas de leitura?

Sobre o trabalho com os livros em 2004:

- 1- Você estabeleceu alguns objetivos do seu projeto com os livros do kit?
- 2- Quais eram esses objetivos?
- 3- E qual foi a resposta das crianças a este trabalho?
- 4- Quais os livros que os alunos gostaram mais?
- 5- Como você avalia se seus objetivos foram alcançados? Você mantém alguma forma de registro do desempenho de seus alunos? Qual?

- 6- Qual é a sua opinião sobre o Programa Literatura em Minha Casa?
- 7- Um dos objetivos do Programa é incentivar a criança a ler os livros em casa com a família. Na sua opinião, isto está acontecendo na sua sala?
- 8- Como você descreve o envolvimento das famílias com os livros do kit?
- 9- O que você faz para que isso aconteça?
- 10- Você avalia, de alguma forma, o grau de envolvimento entre a família e a escola? Como?
- 11- Este trabalho é feito em conjunto com outros professores? De que forma?
- 12- Na sua opinião, o que faz com que seu trabalho tenha sucesso?

Professora 2 *:

- 1- O que é leitura para você?
- 2- E como deve ser o relacionamento do leitor com o livro?
- 3- Você classifica o trabalho com a literatura como: dispensável, necessário ou essencial? Por quê?
- 4- E como é feita a escolha dos textos que serão trabalhados na sala de aula? Tem algum critério que você usa pra escolher esses textos?
- 5- Você chegou a ler os livros do kit?
- 6- Que tipo de material você lê sem ser aquele necessário para a preparação de suas aulas?
- 7- Tem aula de leitura todo dia?
- 8- E qual você acha que é a reação deles à leitura em voz alta?
- 9- E existe algum tipo de discussão sobre os textos durante as aulas de literatura? Qual é a importância desta prática, na sua opinião? Você percebe algum resultado?
- 10- E você faz, ou já fez, um diagnóstico prévio sobre os gostos e interesses de seus alunos antes de planejar suas aulas de leitura?

Sobre o trabalho feito com os livros do kit em 2004:

- 1- Como foi o trabalho com os livros em 2004? Você traçou objetivos? Quais eram?
 - 2- E as crianças? Como era a reação delas às atividades?
 - 3- Quais os livros que os alunos gostaram mais?
 - 4- Como você avalia se seus objetivos foram alcançados? Você mantém alguma forma de registro do desempenho de seus alunos? Qual?
 - 5- Qual é a sua opinião sobre o Programa Literatura em Minha Casa? O que há de bom e de ruim nesta iniciativa?
 - 6- Um dos objetivos do Programa é incentivar a criança a ler os livros em casa com a família. Na sua opinião, isto está acontecendo na sua sala?
 - 7- Como você descreve o envolvimento das famílias com os livros do kit? Como você avalia tal envolvimento?
 - 8- O que você faz para que isso aconteça?
 - 9- Na sua opinião, o que faz com que seu trabalho tenha sucesso?
- * Em decorrência do atraso do material do Programa e da não realização de projeto com os livros do kit, algumas perguntas desta entrevista diferem das questões feitas à Professora 1.

ANEXO 4

Entrevista com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (Escola 1)

- 1- Você gosta de ler?
- 2- Que tipo de material você lê? Revista, jornal, gibi, livro...?
- 3- Você lê alguma coisa quando não está na escola? O quê?
- 4- Como era a aula de leitura o ano passado? Vocês liam em voz alta ou só em silêncio? A professora lia para vocês?
- 5- Tinha leitura todos os dias?
- 6- O que você achava das aulas de leitura? Por quê?
- 7- Lembra dos livros que você ganhou o ano passado? Você lembra que tipo de livros que eram (de poesia, de histórias...)? Você ainda tem os livros? Como você guarda eles na sua casa?
- 8- Você já tinha livros na sua casa? E revistas? E jornais ou gibis? Quantos, você acha que tem agora?
- 9- A professora do ano passado pediu para vocês lerem todos os aqueles livros?
- 10- Você leu todos eles? De qual você mais gostou?
- 11- O ano passado vocês leram o livro de poesias na sala de aula, não foi? E a professora fez um trabalho com vocês sobre poesia, lembra? O que você achou mais legal neste trabalho? Do que você não gostou?
- 12- Quem mora na sua casa com você? As pessoas que moram com você te ajudam a fazer as tarefas da escola?
- 13- Algum dos seus colegas ou amigos que não eram da sua sala leu algum daqueles livros?
- 14- E das pessoas da sua casa? Alguém leu algum livro daquela coleção com você?
- 15- Vocês leram juntos ou cada um lia numa hora?
- 16- Você pode me contar como era este momento de leitura? (vocês falavam sobre a história, os desenhos, os detalhes, faziam perguntas?)
- 17- Você gostou dessa experiência de ler junto com a família? Por quê?

Entrevista com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (Escola 2) *

- 1- Você gosta de ler?
- 2- Que tipo de material você lê? Revista, jornal, gibi, livro...?
- 3- Você lê alguma coisa quando não está na escola? O quê?
- 4- Como era a aula de leitura o ano passado? Vocês liam em voz alta ou só em silêncio? A professora lia para vocês?
- 5- Tinha leitura todos os dias?
- 6- O que você achava das aulas de leitura? Por quê?
- 7- Lembra dos livros que você ganhou o ano passado? Você lembra que tipo de livros que eram (de poesia, de histórias...)? Você ainda tem os livros? Como você guarda eles na sua casa?
- 8- Você já tinha livros na sua casa? E revistas? E jornais ou gibis? Quantos, você acha que tem agora?
- 9- A professora do ano passado pediu para vocês lerem todos os aqueles livros?

- 10- Você leu todos eles? De qual você mais gostou?
- 11- Quem mora na sua casa com você? As pessoas que moram com você te ajudam a fazer as tarefas da escola?
- 12- Algum dos seus colegas ou amigos que não eram da sua sala leu algum daqueles livros?
- 13- E das pessoas da sua casa? Alguém leu algum livro daquela coleção com você?
- 14- Vocês leram juntos ou cada um lia numa hora?
- 15- Você pode me contar como era este momento de leitura? (vocês falavam sobre a história, os desenhos, os detalhes, faziam perguntas?)
- 16- Você gostou dessa experiência de ler junto com a família? Por quê?

* A pergunta nº11 (entrevista da Escola 1) foi retirada da entrevista feita com os alunos da Escola 2, já que eles não desenvolveram um projeto com os livros do kit *Literatura em Minha Casa*.

ANEXO 5

Entrevista com os pais dos alunos da Escola 1

- 1- Você trabalha fora? Do tempo que você fica em casa, quanto desse tempo você fica com seu filho?
- 2- Tem alguém que te ajuda no serviço de casa? Quem?
- 3- Você costuma ajudar nas tarefas da escola? Quanto tempo vocês gastam com isso?
- 4- Lembra daqueles livros de histórias que as crianças ganharam o ano passado? Vocês ainda guardam esses livros? Onde eles ficam na sua casa?
- 5- Você acha que seu filho gosta de ler?
- 6- Você lembra de qual daqueles livros ele gostou mais?
- 7- Que tipo de material seu filho mais gosta de ler?
- 8- Você acha que ele lê bastante?
- 9- Existem matérias de leitura na sua casa, como, livros, revistas, jornais... ?
- 10- Onde fica esse material?
- 11- Você gosta de ler? O que você lê?
- 12- Você costuma ler com seu filho?
- 13- Como isso acontece?
- 14- Com que frequência isso acontece, de vocês sentarem e ler juntos? Você diria que uma vez por semana, uma vez por mês... bem de vez em quando?
- 15- Você costuma comprar livros? Por quê?
- 16- Você conhece o Programa Literatura em Minha Casa, que distribui esses livros para seu filho?
- 17- Você vê alguma vantagem nesse programa?
- 18- Há alguma desvantagem nesse Programa?
- 19- Você conhece os objetivos desse Programa?

20- Durante as reuniões de pais na escola, você recebeu alguma orientação para ler esse material com seu filho?

21- Você viu o trabalho de poesia que seu filho fez o ano passado? O que você achou desse trabalho?

Entrevista com os pais dos alunos da Escola 2 *.

1- Você trabalha fora? Quanto tempo por dia você passa em casa com seu filho?

2- Tem alguém que te ajuda no serviço de casa? Quem?

3- Você costuma ajudar nas tarefas da escola? Quanto tempo vocês gastam fazendo isso?

4- Lembra daqueles livros de histórias que as crianças ganharam o ano passado? Vocês ainda guardam esses livros? Onde eles ficam na sua casa?

5- Você acha que seu filho gosta de ler? O que ele prefere ler?

6- Você lembra de qual livro ele gostou mais?

7- Você acha que ele lê bastante? Isso acontece fora da escola?

8- Existem matérias de leitura na sua casa? Em que quantidade?

9- Onde fica esse material?

10- Você gosta de ler? Com que frequência você lê? O que você lê?

11- Você costuma ler com seu filho?

12- Tem um horário específico que vocês gostam de sentar pra ler?

13- Como foi a leitura dos livros do kit?

14- Com que frequência vocês sentam para ler juntos? Você diria que uma vez por semana, uma vez por mês... bem de vez em quando?

15- Você costuma comprar livros? Por quê?

16- Você conhece o Programa Literatura em Minha Casa, que distribui esses livros para seu filho?

17- Quais as vantagens desse Programa, na sua opinião?

18- Você vê alguma desvantagem nesse Programa?

19- Você conhece os objetivos do Programa?

20- Durante as reuniões de pais na escola, você recebeu alguma orientação para ler esse material com seu filho?

21- Vocês já tinham lido juntos antes de chegarem esses livros?

22- E o que você acha dessa experiência, da leitura em família?

* As questões desta entrevista foram adaptadas à realidade dos pais e alunos da Escola 2, onde não foi desenvolvido um projeto exclusivamente com os livros do kit.