

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

Maria Luiza Batista Bretas

Políticas de fomento à leitura:
perspectivas e desafios
em diferentes contextos

Goiânia, julho de 2009

Maria Luiza Batista Bretas

Políticas de fomento à leitura: perspectivas e desafios em diferentes contextos

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística. Área de Concentração: Estudos literários.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zaira Turchi

Goiânia, julho de 2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

B45p Bretas, Maria Luiza Batista
 Políticas de fomento à leitura : perspectivas e desafios em diferentes
 contextos. / Maria Luiza Batista Bretass. – 2012.

 216 p. : il., color., tab.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zaira Turchi
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2009.

1. Concepções de leitura 2. Políticas públicas de leitura 3. Formação do leitor
4. Cantinho de Leitura. I. Turchi, Maria Zaira II. Universidade Federal de Goiás

CDU 028.6

MARIA LUIZA BATISTA BRETAS

Políticas de fomento à leitura:
perspectivas e desafios
em diferentes contextos

Tese de Doutorado

BRETAS, Maria Luiza Batista. Políticas públicas de incentivo à leitura: competências e responsabilidades. Tese de doutorado em Letras. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2009.

Tese defendida em 30 de julho de 2009

Banca examinadora:

Presidente:

Prof. Dra. Maria Zaira Turchi – Orientadora

Membro:

Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza – UFG

Membro:

Prof. Dra. Orlinda Carrijo Melo – UFG

Membro:

Prof. Dra. Eliana Gabriel Aires

Membro:

Prof. Dr. Augusto Rodrigues Jr.



Dedicatória

A meu pai, quem primeiro me ensinou a amar e respeitar os livros e meu maior exemplo de leitor dedicado.

A minha mãe, grande companheira, torcedora e amiga de todas as horas.

A meu marido, que sempre me apoiou e foi porto seguro de nossas filhas quando da minha longa ausência no estágio da França.

A minhas filhas e a minha neta, que fizeram valer cada um dos 515.462 caracteres digitados nesta tese e do triplo deles que não foram aproveitados.

Agradecimentos

Este é um momento muito especial. Em alguns minutos posso me lembrar os primeiros passos das leituras que fiz e que vieram culminar neste trabalho de doutorado. Todas as pessoas com as quais convivi durante este período, de uma forma ou de outra, fazem parte dessa conquista.

A meus irmãos, cunhados e cunhadas, torcedores convictos e companheiros sempre.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Zaira Turchi, pelas preciosas orientações nas leituras, na escrita, além de outras lúcidas orientações pertinentes a minha vida profissional.

Ao Colégio Externato São José, semente que germinou este trabalho. Em especial a minhas colegas e amigas desse estabelecimento, que sempre torceram por mim e estão sempre próximas: Anália, Irmã Colomba, Íris Valéria, Soninha e Teresinha.

À Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, em especial a todos os meus professores. Esta tese tem um pouquinho de cada um deles.

Aos Professores Dr. Agostinho Potenciano de Souza e Dra. Goiandira de Fátima Ortiz, leitores e críticos atentos deste meu trabalho, desde o seu embrião.

A Consuelo e Bruno, funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, pela presteza e educação nas informações.

À professora Ione Maria de Oliveira Valadares, pelas inteligentes contribuições sobre leitura que vem trocando comigo e pela revisão criteriosa desta tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa nacional e da França, o que tornou possível meu afastamento para estudo e estágio em Paris.

A minha professora de Francês, Heloísa Helena Campos Borges, pela ajuda no meu estágio sanduíche e pela sua sincera amizade e torcida.

Ao meu co-orientador francês, Prof. Dr. Jacques Leenhardt, pela acolhida e auxílio durante meu período de estágio na França.

Aos meus amigos e vizinhos da Maison du Brésil, na França, que tornaram meu estágio mais bonito e menos angustiante. Em especial à Alice, Ana Paula, Benedetta, Bernardo, Carlos, Christelle, Emílio, Flávia, Igor, Josiane, Luzmara, Laura, Marcelo, Marina, Patrícia, Pedro, Simone, Tamima e Vinícius.

Ao Centro Paris Leitura, que me autorizou a frequência em seu seminário de avaliação das diretrizes para as bibliotecas públicas e escolares de Paris.

Ao casal de amigos Leila e Luc, que me acolheram em sua residência em Remouchamps, na Bélgica, no final do meu estágio e que me ajudaram consideravelmente na transcrição das entrevistas em francês.

Ao amigo Silvério, da Hardsystem, que desenvolveu o sistema de inserção de dados e produção de relatórios dos questionários aplicados na pesquisa de campo.

À professora Dra. Milca Severino Pereira, Secretária de Estado da Educação de Goiás, pela oportunidade que tem me dado de fazer parte de sua equipe e pelo respeito ao meu trabalho.

Ao professor Dr. José Luiz Domingues, Superintendente da Educação Básica da Seduc, pela torcida, ensinamentos e amizade.

A todos os meus colegas da Seduc, principalmente os da Coordenação de Ensino Fundamental, que me mostram cotidianamente “a beleza de ser um eterno aprendiz”.

À Thatyane Pimentel e Cynnara Maria pela considerável e paciente ajuda com os gráficos desta tese.

Às crianças e professoras que responderam meus questionários e a suas respectivas escolas.

Aos autores dos textos que li por terem contribuído para o imenso mosaico de ideias que enriquece esta tese.

Por fim, de maneira muito especial, agradeço a duas professoras da Faculdade de Letras que me fizeram enxergar a Literatura Infantil e Juvenil e a leitura de forma diferente: Maria Zaira Turchi e Vera Maria Tietzmann Silva, leitoras mais que especiais dos meus textos e das minhas ações em prol da leitura; a ambas o meu sincero agradecimento por fazerem uma grande diferença em minha vida.

Resumo

Este estudo tem como objetivo a discussão e a avaliação de políticas educativas sobre a distribuição de livros e a formação do leitor em diferentes contextos e, em especial, nas escolas públicas do Estado de Goiás. Trata-se de uma pesquisa sustentada pelo pensamento dos pesquisadores que discutem concepções de leitura e leitor, história de práticas leitoras e sociologia da leitura. A pesquisa de campo compreende o estudo de políticas públicas de leitura e formação do leitor desenvolvidas na França e no Brasil. Entre as políticas implementadas no Brasil há um destaque para os programas desenvolvidos no Estado de Goiás durante o período de 1999 a 2005, em especial o programa educacional Cantinho de Leitura, cujos acervos representaram uma importante fonte de leitura de textos literários nas escolas públicas de Goiás e possibilitaram a realização de várias ações de formação de gestores, professores e dinamizadores de bibliotecas para utilização dos acervos. Por fim, foi feita uma investigação específica com o objetivo de levantar o perfil leitor dos alunos e professores do Estado, a partir da observação e da análise de respostas dadas a questões sobre o que é leitura, práticas leitoras, influências na formação do gosto pela leitura, etc. As respostas apontam alguns dados animadores, mas revelam que ainda há muito a fazer para que se chegue a níveis satisfatórios de competência leitora entre as crianças, jovens e professores das escolas públicas do Estado de Goiás.

Palavras-chave: concepções de leitura, políticas públicas de leitura, formação do leitor, Cantinho de Leitura.

Résumé

Cette étude a pour objectif la discussion et l'évaluation des politiques éducatives concernant la distribution de livres et la formation de lecteur en différents contextes, et spécialement dans les écoles publiques de l'État de Goiás. Il s'agit d'une recherche soutenue par la pensée des chercheurs qui discutent les conceptions de lecture et lecteur, l'histoire des pratiques lectorales et la sociologie de la lecture. La recherche de terrain comprend l'étude de politiques publiques de lecture et la formation du lecteur développée en France et aussi au Brésil. Entre ces politiques réalisées au Brésil il y en a une distinction pour les programmes développés à l'État de Goiás pendant la période de 1999 à 2005. Spécialement, le programme Cantinho de Leitura, dont les monceaux ont représentés une importante source de lecture de textes littéraires dans les écoles publiques de Goiás et ont aussi possibilités la réalisation de plusieurs actions de formations des acteurs éducatifs dans les écoles. Finalement, avec l'objectif de connaître le profil lecteur des élèves et des professeurs il a été fait une investigation spécifique, à partir de l'observation et de l'analyse des réponses données aux questions sur ce que est la lecture, les pratiques lectorales les influences à la formation de goût pour la lecture, etc. Les résultats ont montrés quelques bonnes chiffres, mais ont aussi révélés qu'il y en a encore beaucoup de chose à faire pour qu'on arrive aux niveaux satisfaisants de compétence lectorale parmi les enfants, les jeunes et les professeurs des écoles publiques de l'État de Goiás.

Les mots-clé: conceptions de lecture, la formation de lecteur; politiques publiques de lecture à l'État de Goiás, Cantinho de Leitura.

Sumário

Introdução.....	12
Delimitando tema, tempo e espaço	12
Os descaminhos da escola na formação do leitor.....	14
Caminhos trilhados	17
A organização do texto	21
1 Algumas considerações sobre a leitura.....	24
O que é a leitura.....	24
A vez do leitor.....	31
O livro e a leitura no Brasil.....	35
Pesquisas recentes sobre a leitura no Brasil	42
Avaliações institucionais de desempenho em leitura	52
Um auxílio à pesquisa: o papel da sociologia da leitura.....	61
Paralelos sobre a leitura no Brasil e na França	68
2 Políticas públicas de incentivo à leitura.....	79
O Congresso Nacional de Leitura e a Jornada Literária de Passo Fundo	82
O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER).....	85
O Programa Nacional Biblioteca da Escola - MEC	89
O programa Cantinho de Leitura	94
A Feira de Livros do Cantinho de Leitura.....	98
Preparando o professor para o trabalho com os Cantinhos.....	99
O Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais	103
A Feira de Livros do Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais.....	109
Capacitação dos dinamizadores de bibliotecas.....	111
Feiras de livros para a comunidade goiana.....	115
3 A pesquisa de campo	122
A questão da leitura em sala de aula	122
O questionário dos alunos.....	127

Dados quantitativos da pesquisa com os alunos.....	133
O que os alunos pensam sobre a leitura.....	146
O questionário da professora.....	155
Considerações finais.....	169
Referências	174
Anexos	
Questionário sobre a situação das bibliotecas escolares	183
Questionário de avaliação do aluno.....	185
Questionário de avaliação do professor.....	189
Entrevistas realizadas em Paris	191



Introdução

Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho – mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas –, os leitores são viajantes; eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através dos campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar.

MICHEL DE CERTEAU

Delimitando tema, tempo e espaço

O tema desta tese é a leitura na perspectiva de políticas públicas voltadas para a formação do leitor. É um vasto território a ser explorado e que permite uma infinidade de caminhos. Entretanto, como é preciso escolher a direção a ser tomada e traçar limites para sua abordagem, o caminho escolhido é o da avaliação da importância de políticas públicas de incentivo à leitura na formação de novos leitores, principalmente nos programas desenvolvidos no Estado de Goiás, entre os anos de 1999 a 2005. Ainda assim o caminho é vasto. Há que se estreitá-lo mais ainda para que seja possível enxergar com clareza o percurso. A proposta é, então, focar as análises no Programa Cantinho de Leitura, cuja concepção, implantação e coordenação ficaram sob minha responsabilidade entre 1999 e 2003, período em que atuei como Assessora da Superintendência do Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação de Goiás. Este estudo apresenta, então, as etapas que foram desenvolvidas antes, durante e após a execução do Programa Cantinho de Leitura, para, posteriormente, mostrar, analisar e aprofundar a discussão de dados recolhidos após a implementação desse programa – especificamente no ano de 2005, período em que apliquei os questionários que servem como base de interpretação neste trabalho.

Qual a razão deste meu interesse? Posso dizer que a concepção teórica que sustenta este objeto de pesquisa está baseada em dois princípios fundamentais: no princípio da “leitura como libertação” apontado por Vincent Jouve (2002), e no princípio de que a “leitura é poder”, conforme aponta Ana Maria Machado (2001). Durante o período em que estive à frente das ações que determinaram as políticas públicas de incentivo à leitura no Estado de Goiás, pude constatar que, na maioria das vezes, os acervos dos Cantinhos de Leitura representavam uma importante fonte de leitura de textos literários, possibilitando às crianças e adolescentes que

frequentaram as escolas públicas nesse período o acesso a esses textos. No ano de 2000, as escolas públicas de Goiás que possuem as séries iniciais receberam os Cantinhos de Leitura, acervos que se tornaram praticamente um oásis no deserto literário do espaço escolar vigente, ainda que na esfera federal algumas ações tenham sido desencadeadas com vistas a contemplar determinadas séries do ensino fundamental nesses últimos anos.

A metáfora do oásis como um lugar aprazível, em contraste com a aridez que o cerca, pode validar os dois princípios que basearam meu interesse por esta pesquisa. Para Jouve (2002, p. 107) a “leitura é, ao mesmo tempo, uma experiência de libertação (‘desengaja-se’ da realidade) e de preenchimento (suscita-se imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu próprio imaginário)”; para Ana Maria Machado (2001, p. 134-135) “existe uma relação entre leitura e poder. Quando abrimos mão de ler algo consistente, estamos abrindo mão de uma parcela do poder [...]. Quem não lê entrega os pontos e abre mão do poder”. Na aridez da falta de bons textos literários e de bibliotecas adequadas, os livros literários que compõem os Cantinhos de Leitura nas salas de aula podem ser um alento, uma libertação do mundo concreto da criança, propiciando-lhe a elaboração de novos conhecimentos e perspectivas, instauradas pelo seu imaginário, e, ao mesmo tempo, modificando-lhe a realidade pelo poder transformador da leitura e, conseqüentemente, a realidade que se encontra ao seu redor.

A pesquisa de campo apresenta e analisa o Programa Cantinho de Leitura, descrevendo suas etapas e fornecendo dados que possam servir de subsídios a outras iniciativas no campo das políticas públicas de fomento à leitura. Posteriormente, a pesquisa volta-se para a investigação do trabalho em sala de aula de professores e alunos com os livros dos Cantinhos de Leitura e o impacto causado pela fruição da leitura desses acervos. Para essa etapa de trabalho serão analisados os questionários aplicados nas escolas e levantadas as observações e análises possibilitadas pela pesquisa de campo. Se, por um lado, acredito na importância de políticas públicas para a formação do leitor, por outro, creio igualmente ser indispensável a realização de pesquisas que avaliem o impacto e o sentido dessas ações na escola e na comunidade em geral, pois, certamente, o acompanhamento e a avaliação dos programas podem apontar novas alternativas e propostas de ações de incentivo à leitura, no Estado de Goiás e em outras localidades do país.

Aliada a essa experiência de pesquisa de campo, outra experiência tornou-se também importante no decorrer deste estudo: o período de estágio de doutorado sanduíche de oito meses em Paris, possibilitado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Assim, algumas experiências em projetos de leitura, desenvolvidas em bibliotecas e centros da França, serão apresentadas e analisadas. Serão também objeto de reflexão algumas concepções de leitura e sua importância social, a partir de entrevistas feitas com pesquisadores renomados.

No desenvolvimento do tema proposto, a questão da literatura infantil e juvenil como fonte de estímulo da leitura será recorrente; no entanto, a discussão do gênero literário em si mesmo não será objeto deste estudo, nem tampouco pretendo subsidiar os atores do processo de ensino e aprendizagem com sugestões que possam melhorar ou estimular a prática da

leitura em sala de aula. Serão abordadas algumas concepções de leitura, seja na perspectiva de libertação compreendida por Vincent Jouve (2002), na perspectiva da leitura como um jogo, de Michel Picard (1986), ou ainda nas abordagens antropológicas desenvolvidas por Michèle Petit (1999), dentre outras. Ressalto também as significativas contribuições das pesquisas históricas sobre leitura desenvolvidas por Roger Chartier, e as de cunho sociológico de Jacques Leenhardt e Martine Poulain. Abordarei também a interface entre a leitura e a sociologia, além da relação entre texto e leitor de que tratam Jauss (1979) e Iser (1999) na estética da recepção e na teoria do leitor implícito, respectivamente.

Nesse sentido, os pressupostos teóricos acima apontados, cujos limites impõem à questão teórica da leitura, em suas inúmeras possibilidades, uma natural redução de abordagens, servirão como suporte para a análise dos dados disponíveis obtidos com a pesquisa de campo e para a compreensão da formação do leitor no âmbito escolar. O foco da pesquisa em questão é avaliar tais dados, levando-se em conta o histórico sociocultural da leitura e do livro no Brasil, as avaliações oficiais sobre o desempenho em leitura e, particularmente, as ações desenvolvidas pelo Estado de Goiás em prol da leitura. Proponho, ainda, uma reflexão sobre a relação estabelecida entre os livros e o professor que desempenha o papel de mediador da leitura e sobre como os projetos públicos de acesso ao livro podem possibilitar o estabelecimento de caminhos para a construção de novos leitores dentro do espaço escolar, local privilegiado para esse acesso, como mostra Ivete Lara Walty: “Não há por que temer a escola e o uso que faz da literatura, mesmo porque a própria literatura não é inocente... Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos” (Walty, 1999, p. 54). Na direção desse pensamento, entende-se que a leitura literária deve se fazer presente na escola para que seja possível a circulação do patrimônio cultural que ela traz consigo.

Os descaminhos da escola na formação do leitor

A sociedade, sedimentada por uma “noção de falta” (Silva, 1997, p. 102), delega à escola a função de promover o acesso, estimular e planejar práticas de leitura. A falta de bibliotecas públicas de qualidade e de livrarias na maioria dos municípios brasileiros, a falta de preços de livros mais acessíveis e mesmo a ausência do hábito da leitura entre a população alfabetizada, fazem com que a escola seja obrigada a tomar para si a responsabilidade de um papel que deveria ser de todos, a começar pelo âmbito familiar. A função de formar leitores dentro da escola esbarra, muitas vezes, na falta de preparo dos docentes, que não se atualizam nas questões teóricas sobre leitura e não ampliam as próprias experiências como leitores, muitas vezes devido à falta de acervo nas bibliotecas escolares e de espaços propícios às práticas de leitura. Conforme Ezequiel Silva, a gênese das dicotomias entre “ler *versus* não ler”, “gostar de ler *versus* não gostar de ler”, “atitude positiva *versus* atitude negativa frente à leitura”, “ler mais *versus* ler menos” etc., depende de estímulos do meio sociocultural em que a criança está inserida, ou seja, da família, da escola, da sociedade (Silva, 1997, p. 89).

Segundo Anne-Marie Chartier (1999, p. 89), o futuro professor deve adotar uma postura reflexiva sobre suas maneiras de ler, pois isso o auxiliaria “a definir as estratégias e percursos de leitura mais adequados para o desenvolvimento de processos de formação de seus alunos”. De acordo com a pesquisadora, os professores em formação consideram importante expor seus alunos à maior quantidade possível de gêneros textuais, mas quando são questionados sobre as suas próprias práticas leitoras, eles apontam somente as leituras que são tidas como “as verdadeiras” e esquecem as demais (Chartier, 1999, p. 90). Essa postura reflexiva diante das práticas leitoras com certeza permitiria ao professor estabelecer os critérios de escolha dos livros a serem lidos pelos seus alunos, para que eles não se limitassem somente à leitura dos fragmentos de texto que se encontram nos livros didáticos.

Ao analisar a concepção escolar da leitura, Ângela Kleiman (2001) procura responder à clássica pergunta-queixa colocada pelos professores, assim que ela termina uma palestra sobre leitura: “Por que meu aluno não gosta de ler?”. Examinando as práticas mais frequentes sustentadas pela escola, a autora levanta algumas concepções sobre o texto que legitimam e perpetuam o não gostar de ler por parte dos alunos. Ao estabelecer o texto como um conjunto de elementos gramaticais, ou como repositório de mensagens e informações, o docente contribui para a formação de um “pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência” (Kleiman, 2001, p. 20). Sobre as concepções de leitura, Kleiman menciona as que em geral são outorgadas pela prática docente. São elas concepções que reconhecem a leitura como decodificação – leituras dispensáveis, que não ampliam a visão de mundo do aluno; a leitura que é usada como avaliação – práticas de leitura que, ao contrário da promoção, provocam a inibição do aluno; e, por fim, a leitura de cunho autoritário – que admite apenas uma abordagem do texto e estabelece apenas uma interpretação (2001, p. 20-23). Tais procedimentos e concepções explicam o afastamento temporário – ou definitivo – do aluno e não proporcionam seu envolvimento afetivo com o texto.

Na medida em que o professor e toda a comunidade escolar se dedicam de fato à compreensão do que é a leitura e à rede de possibilidades que dela emerge, as atividades que promovem a prática leitora no ambiente escolar vão surgindo espontaneamente, sem que a leitura se torne obrigação e fonte de desprazer para o aluno. Partindo-se da hipótese de que o imaginário social, isto é, que o conjunto de imagens que se relaciona à leitura tem valor altamente positivo e libertador, torna-se necessário, para o exercício docente, pesquisar as deficiências no atual quadro de defasagem da leitura e da interpretação do texto literário apresentadas pelos nossos educandos, para se alcançar o real objetivo de nossas escolas, que não é o de somente ensinar a ler e escrever, mas o de formar leitores críticos, capazes de se relacionar adequadamente com o seu mundo pessoal, social e global.

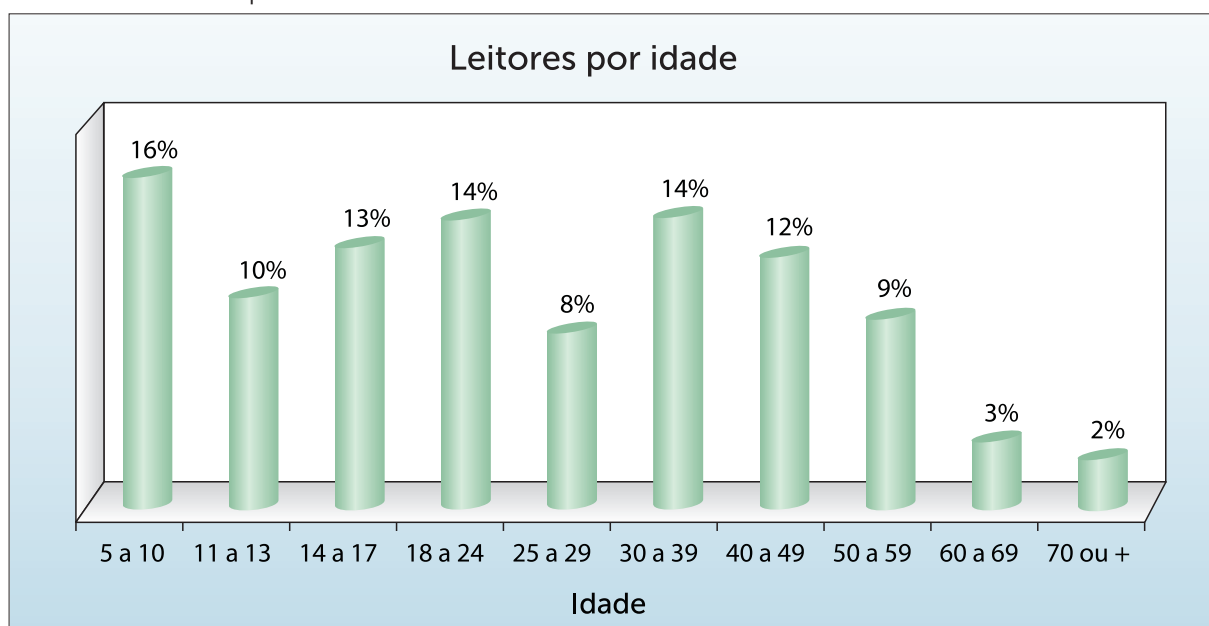
Quando a escola se preocupa mais em transmitir conteúdos apontados pelos livros didáticos, perspectiva que não privilegia práticas leitoras mais efetivas, tampouco a formação do leitor, essa instituição acaba por contrariar as expectativas da sociedade em relação ao papel que lhe cabe nessa função. Prova disso são os baixos índices de competência leitora

apontados em avaliações externas ou em exames nacionais como o Pisa, a PROVA BRASIL, o ENEM – índices que põem à prova as dificuldades de professores e alunos em lidar com a leitura no ambiente escolar. Entretanto, mesmo que a escola não esteja desempenhando satisfatoriamente o seu papel na formação de leitores, as pesquisas atestam que ainda é no ambiente escolar que a leitura mais se realiza.

Na recente pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro e outras instituições ligadas ao livro e à leitura no país, divulgada em 28 de maio de 2008, os números mostram que o maior percentual da população leitora do país encontra-se entre as crianças de 5 a 10 anos, na faixa de 16%, portanto, uma faixa etária que frequenta a escola. Cabe levar em conta que, com a universalização do ensino, a partir de 1990, cerca de 97% das crianças nessa idade estão dentro da escola. Nessa pesquisa, o conceito de “leitor” é atribuído a quem declarou ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses, no momento da entrevista, e o conceito de “não leitor” é atribuído a quem declarou não ter lido nenhum livro, nos três meses anteriores à entrevista.

De acordo com a mesma pesquisa, a taxa de penetração de leitura por grau de instrução aponta que 30% dos alunos que se encontram nas séries iniciais do ensino fundamental – de 1º ao 5º ano – são leitores; 28% são leitores nas séries finais do ensino fundamental – de 6º ao 9º ano; 27%, no ensino médio; e 15%, no ensino superior. Entretanto, é no ensino superior que se encontra o maior número de leitores de livros em geral e de livros não indicados pela escola, o que sinaliza uma maior autonomia do leitor. Diante desses dados, pode-se concluir, portanto, que a escola tem procurado cumprir o seu papel na formação do leitor, principalmente quando se trata da entrada dos alunos nas séries iniciais de escolaridade. Mas ainda há muito que fazer para que ela atinja uma atuação mais significativa e os resultados que demonstrem maior qualidade no interior dessa ação.

Gráfico 1 - Leitores por faixa de idade.



Observando-se o gráfico, podemos confirmar que a maior parte dos leitores no país, 53%, é formada de leitores de até 24 anos de idade, os quais, presumivelmente, ainda se encontram nos bancos escolares. O grande desafio diante dos números e das evidências, talvez seja responder à seguinte questão: se os leitores estão na escola, por que ela não consegue formá-los bem?

É inegável que nas últimas duas décadas existe um movimento nacional em prol da leitura, como atesta Marisa Lajolo. Em entrevista intitulada “A escola e a formação do leitor”, a pesquisadora afirma que o brasileiro dá sim importância à leitura, que existe no imaginário coletivo a ideia de que ler é importante. Segundo Lajolo, uma pesquisa recente aponta que, do ponto de vista da leitura como entretenimento, 32% das pessoas entrevistadas gostam muito de ler, 35% gostam um pouco e que 30% não gostam de ler, dados que contrariam a queixa-diagnóstica de que somos um país afeito não à leitura. Se considerarmos, nessa pesquisa, os entrevistados que gostam muito e os que gostam um pouco de ler chegamos a uma maioria de indivíduos adeptos da leitura.

Afirma ainda Lajolo que, apesar dos percalços enfrentados pela leitura no Brasil, desde o tempo da instalação já tardia da Imprensa Régia, em 1808, passando pela qualidade duvidosa dos primeiros livros didáticos, a leitura vem conhecendo um desenvolvimento significativo nas últimas décadas. Prova disso são as ações implementadas por instituições públicas, seja nas instâncias federal, estadual ou municipal, como a progressiva descentralização das compras de livros, realizadas através de escolhas democráticas e transparentes concretizadas por equipes de especialistas na área da leitura e da literatura; seja ainda na diversificação de programas, como a biblioteca doméstica (referência ao Programa Literatura em Minha Casa, desenvolvido pelo FNDE/MEC nos anos de 2001, 2002 e 2003), ou seja, na multiplicação de eventos e campanhas em prol da leitura.

Lajolo aponta também algumas ações que poderiam contribuir consideravelmente para o desenvolvimento da leitura em nosso país: a ampliação maciça de investimentos na formação de professores (formação regular e permanente); uma melhor articulação dos vários projetos de incentivo à leitura e, sobretudo, parcerias necessárias para o desenvolvimento de pesquisas que possam gerar a produção de dados confiáveis sobre práticas efetivas de leitura, sobre o impacto de livros e da leitura no desempenho escolar e sobre o impacto do livro e da leitura na formação de leitores.

Como bem afirma Lajolo, nessa situação contemporânea em que a questão da leitura ganha espaços em políticas governamentais, mais do que nunca são necessários estudos e pesquisas que fundamentem e respaldem os projetos voltados para a leitura e para o leitor. Analisar os impactos do livro e da leitura no desempenho escolar e na formação do leitor é o que de fato me motiva na realização deste estudo.

Caminhos trilhados

Entre os anos de 1991 e 1998 fui professora das séries iniciais do ensino fundamental na Oficina de Leitura de uma escola privada que atende as classes A e B da sociedade

goianiense. As atividades desse espaço pedagógico eram desenvolvidas por projetos nos quais eram contemplados ora um tema, ora um autor, ora um gênero literário e tinham o livro e a leitura como o início, o meio e o fim de todas as atividades. O trabalho era planejado e desenvolvido ao longo do ano em conjunto com as professoras responsáveis pelas aulas do currículo da base nacional comum e culminava, no final do ano, com uma apresentação das crianças, em que elas mostravam o resultado das inúmeras leituras feitas coletivamente, por mim, ou por elas mesmas, individualmente. Desse trabalho nascia meu interesse pela literatura infantil e juvenil e pela leitura no espaço escolar como prática fundamental na formação do leitor, interesse que, inclusive, me fez cursar a Graduação em Letras na Universidade Federal de Goiás, e, posteriormente, o Mestrado em Letras e Linguística.

Durante o período de 1999 a 2005, na condição de coordenadora de programas de aquisição de livros e de incentivo à leitura, desenvolvidos pela Secretaria de Educação de Goiás, pude elaborar, coordenar e acompanhar de perto a implantação desses programas. O primeiro deles foi o Cantinho de Leitura, começando em 1999 com o levantamento do total do número de salas de 1º ao 5º ano no estado e com a formação da equipe de especialistas que iria analisar os livros literários para composição dos acervos; em 2000, foi realizada a feira de livros para que as escolas pudessem escolher seus cantinhos; e, em seguida, foram desenvolvidas outras ações pertinentes ao programa. O objetivo do Programa Cantinho de Leitura era prover todas as salas de aula de 1º ao 5º ano das redes municipal e estadual de ensino com um acervo mínimo de 40 títulos literários e preparar os professores para trabalharem com os livros. Esse programa mereceu a atenção da escritora Ana Maria Machado em seu livro *Ilhas no tempo* (2004, p. 93), em que a autora ressalta, no capítulo “Do bom e do melhor. E muito.”, a atuação do governo estadual de Goiás na aquisição e distribuição de livros não didáticos às crianças.

Dando continuidade às ações de fomento à leitura, foi desenvolvido o Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais, em que foram ampliados e criados novos acervos para as bibliotecas de 966 escolas, sendo que 850 bibliotecas eram para escolas do Ensino Fundamental e outras 116 para escolas de Ensino Médio. Após a implementação desses programas, seguiu-se a formação dos professores responsáveis por esses espaços escolares. Ao executar as ações previstas nesses programas, alguns questionamentos e inquietações me levaram à presente pesquisa: Com esse programa, as crianças passaram a ler mais? Como a professora desempenha o seu papel de incentivadora da leitura? Que imagens professores e alunos têm da leitura? Que dificuldades estão implícitas na leitura do texto literário? Como procedem na leitura e na interpretação de um mesmo texto literário, crianças de diferentes regiões do Estado? Os alunos apresentam dificuldades com a leitura do texto literário? Os professores modificaram suas práticas em atividades de leitura?

Além dessas questões, compartilho com Eliana Yunes várias outras interrogações levantadas por ela durante uma pesquisa feita com professores, sobre evidências da fragilidade das estratégias disponíveis para “ensinar” o professor a tratar da literatura em sala de aula,

trazendo sugestões de atividades e orientações de leitura. No momento em que se encontrava envolvida com diversos programas de difusão do livro infantil e de fomento à leitura, como o Proler – programa que será abordado mais adiante neste estudo – e, diante do quadro que apontava essas fragilidades, a pesquisadora interrogava-se: “Por onde começar com a questão da leitura? Com os mestres... mas como, se eles acreditavam que sabiam ler e detestavam, na prática, a leitura? [...] o que é ler? Como se lê? O que faz um leitor quando lê? Como se forma um leitor? (Yunes, 2002, p. 40).

Este estudo não tem a pretensão de responder definitivamente tais perguntas, pois o campo da leitura e suas complexidades vai muito além dessas páginas; antes, busca discutir os problemas que são enfrentados cotidianamente no ambiente escolar e que impedem a promoção da leitura, levando-se em consideração os dados coletados, a teoria consultada e a experiência vivenciada durante a execução dos programas realizados em nosso Estado.

A hipótese que norteia esta pesquisa é de que os livros adquiridos e distribuídos contribuíram para as ações de promoção de leitura na escola e de que essa leitura tem impactos positivos, possibilitando o desenvolvimento da capacidade do leitor de compreender e analisar textos literários. Nesse sentido, o seu objetivo principal é avaliar qualitativamente o Programa Cantinho de Leitura e verificar se a experiência de leitura proporcionada por esse programa promoveu de fato o incentivo à leitura e auxiliou as crianças no desenvolvimento de sua capacidade de compreensão e de fruição, especialmente de textos literários. Nesse aspecto, o presente estudo se justifica pelo fato de que seus resultados podem vir a contribuir para subsidiar ações que procurem reverter a situação em que ainda se encontra grande parte de nossos alunos em relação à leitura e à escrita. Após deixar a Secretaria da Educação, em 2005, afastei-me das ações diretas do programa, e, portanto, na condição de pesquisadora e não mais de coordenadora, estabeleci um cronograma de estudos e visitas às escolas, quando realizei, também, a etapa de pesquisa na França, na expectativa de responder às questões apresentadas anteriormente.

O percurso desta investigação compreende, então, a pesquisa bibliográfica sobre leitura, teorias e práticas, particularmente, leitura de literatura, e a pesquisa de campo. Para a realização da pesquisa de campo, foi definido como objeto de coleta de dados o 5º ano do Ensino Fundamental, (4ª série antes da implantação do ensino fundamental de nove anos em Goiás). A escolha dessa série se deve ao fato de que, a esta altura, os alunos já devem possuir uma competência leitora que lhes permita ler com certa desenvoltura um texto literário curto e interpretá-lo; além disso, nesta série, os alunos estão finalizando uma etapa em que contam, na maioria dos casos, apenas com uma professora responsável pela turma, para começarem, a partir de então, a conviver com vários professores de diferentes disciplinas.

Tomando emprestado de Chartier (1999, p. 117), o termo “sociografia”, este trabalho de doutorado pretende traçar uma radiografia social sobre o domínio da leitura em oito diferentes regiões de nosso Estado, a saber: Goiânia, Itaberaí, Jussara, Fazenda Nova, Mineiros, Pires do Rio, Posse e Uruaçu. Pretende também avaliar os efeitos dos programas

governamentais de incentivo à leitura nas várias ações empreendidas pelas escolas em consequência desses programas, verificando a capacidade de compreensão de textos literários dos alunos beneficiados pelo Programa Cantinho de Leitura.

A pesquisa de campo, que no projeto inicial previa a coleta de dados em apenas cinco municípios – Goiânia, Mineiros, Pires do Rio, Posse e Uruaçu –, contemplando, por amostragem, um município de cada região do território goiano, foi acrescida de mais três municípios: Itaberaí, Fazenda Nova e Jussara (esses dois últimos municípios ligados à Subsecretaria Regional de Educação de Jussara). Esta modificação no projeto inicial deve-se aos dados do relatório do Sistema de Avaliação da Educação de Goiás (Saego) 2002, em que essas duas regiões correspondem, respectivamente, ao primeiro e ao último lugares na classificação da avaliação de Língua Portuguesa no 5º ano, disciplina em que é avaliada a competência leitora das crianças. Trata-se, então, de um dado extremamente importante para estabelecer parâmetros de comparação na análise das questões propostas.

Com a aprovação do projeto de doutorado sanduíche e a concessão da bolsa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), foi possível realizar um estágio de oito meses, compreendendo o período entre os meses de novembro de 2005 a julho de 2006, em Paris. Durante esses meses tive a oportunidade de verificar *in loco*, quais são as ações implementadas pelo governo francês em relação à leitura e à formação do leitor, ações que se sustentam sobre sete diferentes eixos de execução e que são determinados pela Associação Francesa para a Leitura. Acompanhei também durante a semana de 24 a 28 de abril de 2006 um estágio no Centro Paris Leitura, instituição responsável pelas ações que direcionam o trabalho com leitura realizado pelas Bibliothèques Centre Documentaires (BCDs), que compreendem as bibliotecas públicas municipais e escolares da Cidade Luz.

Julgo importante ressaltar que o estágio de doutorado sanduíche no exterior permitiu-me, através da pesquisa bibliográfica, o acesso direto ao material mais recente sobre as teorias da leitura e, em especial, sobre a sociologia da leitura, em suas diversas abordagens publicadas em livros, teses e revistas especializadas, em anais de encontros, de colóquios e de seminários ocorridos na Europa. Tive, portanto, a oportunidade de conhecer as discussões e publicações mais atualizadas, tanto de caráter teórico, como de análises aplicadas, sobre os temas mencionados, além de frequentar dois seminários dirigidos por meu co-orientador, Professor Jacques Leenhardt, e pelo historiador Roger Chartier, que periodicamente dividia as sessões de seus seminários com o Professor Jean Hébrard, na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris (EHESS). Tive também alguns encontros com meu co-orientador para relatar detalhes da minha pesquisa em Goiás, conhecer o trabalho desenvolvido por Leenhardt e seu grupo de pesquisa e para que ele me concedesse uma entrevista que se inclui como anexo no final deste estudo. Esses encontros muito me auxiliaram no conhecimento da bibliografia a ser aqui usada.

Privilegiei a consulta à bibliografia direcionada ao estudo da leitura e suas práticas, como teses universitárias e livros que abordassem as teorias da leitura e suas relações com

a análise literária, além das reflexões a respeito da formação e práticas da leitura. Procurei também conhecer os resultados dos estudos feitos por pesquisadores franceses sobre o nível de leitura dos alunos e professores das escolas fundamentais da França.

Soma-se ainda à oportunidade de aprofundamento bibliográfico, a possibilidade de intercâmbio cultural e troca de experiências que travei com pessoas que, de uma forma ou de outra, são responsáveis pelas diretrizes que permeiam as ações de incentivo à leitura e as pesquisas em um país desenvolvido, onde o acesso ao livro se mostra mais fácil e menos oneroso do que no Brasil. Algumas dessas pessoas me concederam entrevistas que se encontram na íntegra nos anexos desta tese. Assim, considero que o trabalho de campo aí realizado se revela extremamente significativo para a constituição de parâmetros de comparação com o que tem se realizado no Brasil.

É interessante considerar também o fato de que, na história da leitura no Brasil, a França exerceu uma grande influência tanto na sociedade quanto na escola. As primeiras obras literárias que desembarcaram em solo brasileiro eram francesas e foi também este país que influenciou intelectuais e projetos culturais desde o Brasil Imperial até as primeiras décadas do século passado, conforme atesta Cruz Ferreira (1999, p. 332): “verifica-se que a construção de uma identidade nacional no Brasil, na primeira metade dos oitocentos, se fez mesclada pelas influências culturais da França, por meio da inovação e da pressão que o mundo externo exercia sobre a vida privada no interior do novo país”.

A organização do texto

A tese está dividida em três capítulos: o primeiro trata da exposição das considerações feitas sobre a leitura e o leitor. Visto que o terreno é bem vasto nesta questão, são discutidas algumas concepções teóricas mais conhecidas e atuais acerca desta prática milenar, responsável pela ação transformadora do homem, do seu mundo interior e exterior, a partir do momento em que ele se apropria de sua leitura de mundo e da leitura da palavra, ação “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 2001, p. 11). A fundamentação teórica utilizada torna-se parte integrante e essencial tanto na análise das ações que resultaram das políticas públicas de leitura em foco, quanto da pesquisa de campo realizada, *corpus* estatístico deste estudo.

Ainda sobre as concepções de leitura, é importante registrar os caminhos percorridos pela leitura no Brasil: quem iniciou sua prática, que percalços conheceu, quais são os estudiosos da questão que mais se destacam no país e quais são e o que dizem as pesquisas mais recentes sobre a leitura em nosso país. Finalizando o capítulo, traço um paralelo entre as práticas leitoras no Brasil e na França, levando em consideração a opinião de vários estudiosos e pesquisadores do tema que me concederam entrevistas em Paris, bem como o papel da Sociologia da Leitura, ciência recente no campo da sociologia, que nos auxilia a entender

melhor as práticas leitoras na escola, nas bibliotecas públicas, nos espaços públicos e privados, enfim, na sociedade como um todo.

O segundo capítulo exemplifica algumas políticas públicas de incentivo à leitura, escolhidas pela sua importância, abrangência e disseminação, seja no âmbito federal ou estadual, ou provenientes das universidades e instituições ligadas à produção do livro e da leitura em território nacional. Refiro-me ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que vem, ao longo das duas últimas décadas, desenvolvendo uma série de ações para disseminar o hábito da leitura nas escolas públicas do país, sempre com a preocupação de oferecer obras de qualidade, escolhidas por profissionais especialistas no estudo da leitura e da literatura infantil e juvenil, ligados às mais diferentes instituições que tratam do livro e da leitura no Brasil. Dentre as ações nesse setor que tiveram origem nas universidades brasileiras, destaco três que julgo importantes citar e discutir: o Congresso Nacional de Leitura (Cole), realizado pela Associação de Leitura do Brasil, que nasceu na Unicamp; as Jornadas Literárias de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, organizadas por Tânia Rösing, professora e pesquisadora da Universidade de Passo Fundo (UPF); e também, pela importância, dinamismo e sementes plantadas em todo país, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), da Fundação Biblioteca Nacional, entidade ligada ao Ministério da Cultura, cuja ação foi coordenada por Eliana Yunes.

Ainda no segundo capítulo, detenho-me, em maiores detalhes, nas ações desenvolvidas pelo Governo de Goiás, entre os anos de 1999 e 2005, período em que coordenei, na Secretaria Estadual de Educação, os programas de aquisição de livros e incentivo à leitura e eventos abertos à comunidade em geral nessa área. Fazem parte desse período os Programas Cantinho de Leitura, Biblioteca das Escolas Estaduais, a I Feira de Livros e a 1ª Bienal do Livro de Goiás. Como o Cantinho de Leitura é o foco deste estudo, abordo detalhes que envolveram sua execução e as ações que se seguiram à implantação do programa.

O terceiro capítulo concentra a análise dos dados colhidos na pesquisa de campo realizada em sete diferentes municípios goianos, contemplando quarenta turmas do atual 5º ano do ensino fundamental, num total de 939 questionários respondidos pelos estudantes e outros 40 questionários respondidos pelas professoras. No questionário do aluno, além de uma pequena parte que compõe a leitura de um texto literário de Ana Maria Machado, seguida de questões sobre a compreensão do texto, há uma parte destinada à verificação de suas experiências de leitura. No questionário do professor, aparecem também as duas partes. Importa conhecer as experiências adquiridas e vivenciadas pelos professores porque “aqueles que se envolvem com a educação das crianças e dos jovens precisam estar cientes de seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser também leitor. Isso porque só transmitimos um valor quando o introjetamos, quando estamos convencidos de sua importância” (Aguiar, 2001, p. 7). Na parte final das questões apresentadas, foi solicitado também às professoras das turmas pesquisadas que indicassem as atividades desenvolvidas na sala de aula tendo os Cantinhos de Leitura como apoio ao trabalho.

Finalmente, na conclusão, exponho as impressões deixadas ao longo do trabalho sobre essas políticas públicas de incentivo à leitura e procuro apontar algumas ações que podem melhorar as práticas de leitura em sala de aula, sobretudo para o ensino fundamental, etapa escolar a que estou atualmente ligada, por força da função que exerço como Coordenadora do Ensino Fundamental, da Secretaria de Estado da Educação. Aponto, ainda, algumas ações que pretendo envidar a partir dos resultados desta tese.

1

Algumas considerações sobre a leitura

A virtude paradoxal da leitura é de nos abstrair do mundo para nele encontrar algum sentido.

DANIEL PENNAC

O que é a leitura?

Bartolomeu Campos Queirós, em ensaio intitulado “Literatura: leitura de mundo, criação de palavra”, escreve:

Meu sofrimento advém de estar e viver numa sociedade tão injusta, em que as diferenças não concorrem para o enriquecimento, mas a diferença é apenas uma maneira arbitrária de dividir os homens em classes. Sofro por viver em uma comunidade analfabeta, como eu, marcada pela impossibilidade de ler o seu entorno. (2002, p. 159)

A impossibilidade da comunidade e do autor de lerem o seu entorno, a que se refere Queirós, certamente não é a leitura em nível sensorial, tampouco no nível emocional, segundo a classificação de Maria Helena Martins, no clássico estudo *O que é leitura*, da Coleção Primeiros Passos. Segundo Martins (1984, p. 65), efetivamente, a capacidade de ler a realidade individual e social se encontra no nível racional. Enquanto no primeiro nível utilizamos nossos sentidos para transformar nossas sensações em leituras de mundo, o estágio mais elementar da ação de ler, no nível emocional nos fixamos no terreno das emoções para “flanarmos”, ou seja, nos desligamos do mundo e dos problemas imediatos da vida. Não seria neste estágio que se fixou Emma Bovary? Ao preferir se distanciar da própria realidade e se deixar levar pelo universo ficcional de suas leituras, Emma se submete passionalmente às personagens e se torna vulnerável e suscetível à manipulação por parte delas (Martins, 1994, p. 59).

Entretanto, é na leitura racional que o leitor vai acrescentar à leitura sensorial e emocional, outros aspectos mais complexos e abrangentes exigidos durante a leitura; nesse nível, o leitor estabelece então uma ponte entre si mesmo e o seu conhecimento e, adotando uma postura reflexiva, é capaz de atribuir sentido ao texto lido e de questionar a si próprio e às relações sociais que experimenta (1994, p. 66). É nesse nível que o leitor do trecho de Queirós pode apreender o sofrimento do autor por viver numa sociedade que ignora a riqueza de valores e experiências que se encontram nas diferenças e que, ao contrário, transforma essa

riqueza em pobreza, dividindo a sociedade em classes, tornando-a frágil e impossibilitada de modificar a própria realidade, pois ela se sente incapaz de reagir, incapacidade que se origina nos sofrimentos vividos e na premência de suas necessidades.

Seja qual for seu nível ou sua forma, a atividade leitora tem sido objeto de interesse e de variados estudos na vida contemporânea. Desde que o homem começou a transferir os relatos de seus feitos, emoções e sentimentos, da linguagem oral para o papel, a escrita tornou-se o registro de preservação da memória humana e a leitura, o processo de disseminação desse patrimônio. O tripé leitura, livro e leitor, agentes do processo de aquisição do conhecimento, reveste-se de importância singular no momento em que a obtenção do conhecimento e da informação dita os novos paradigmas das relações do homem com o mundo. Tal interesse despertou novas exigências atribuindo até mesmo à *Sociologia*, ciência que se ocupa dos fenômenos sociais, a tarefa de observar, quantitativa e qualitativamente, os movimentos da leitura no mundo ocidental, o que fez surgir a sociologia da leitura.

Na etimologia da palavra *ler*, do latim *legere*, encontram-se simultaneamente três significados – contar/enumerar, colher e roubar –, segundo Graça Paulino, no livro *Tipos de textos: modos de leitura*, conceitos que nos auxiliam a compreender melhor as práticas de leitura. Num primeiro momento, contamos as letras, soletramos as sílabas, palavras e frases; num segundo momento, colhemos o sentido do texto; e no terceiro estágio da leitura *roubamos*, na clandestinidade, sem a permissão do autor, outros sentidos do texto, a partir de sinais nele presentes, sem que o autor tivesse consciência disso (Paulino, 2001, p. 12-13). É nesse estágio de construção das próprias trilhas no bosque da interpretação que Eco (1994) empresta maiores poderes ao leitor. Poderes outorgados pela leitura que Ana Maria Machado é enfática em anunciar: “existe uma relação entre leitura e poder. Quando abrimos mão de ler algo consistente, estamos abrindo mão de uma parcela do poder [...] Quem não lê entrega os pontos e abre mão do poder” (2001, p. 134-135).

Em *A história da leitura no mundo ocidental*, obra organizada por Cavallo e Chartier, observa-se a construção crítica, diversos autores constroem uma linha cronológica acerca da produção e uso do livro e das práticas de leitura, desde o mundo grego e helenístico, na Antiguidade, até às práticas “anárquicas” contemporâneas, as quais, na afirmação de Petrucci, “estão fazendo da leitura um fenômeno despedaçado e diversificado e uma prática totalmente desprovida de regras a não ser no nível da pessoa ou de pequenos grupos” (1999, p. 225).

Segundo os relatos dos autores da obra supracitada, as práticas iniciais de leitura das quais se tem notícia eram realizadas em voz alta, geralmente por um homem, em ambientes externos à casa, como nos jardins e arcadas. Somente muito mais tarde é facultado à mulher esse direito. Com o passar do tempo, a leitura se fechou na clausura das igrejas, mosteiros e celas e tinha o caráter eminentemente associativo, coletivo, pois se desenvolvia em momentos de sociabilidade cultural, realizados em praças e escolas religiosas: era o tempo da purificação da alma em que a leitura passa a ser murmurada, silenciosamente, e em que determinadas leituras são expressamente proibidas – não se pode esquecer de *O nome da rosa*, de Umberto Eco.

Com a revolução industrial e a invenção de Gutenberg torna-se possível a circulação de textos com maior escala e rapidez. Surge, então, em cena a mulher e a criança, que, ao se integrarem às rodas de leitura, provocam uma verdadeira revolução na disseminação de novas práticas leitoras. A criança, porque precisa frequentar a escola e, portanto, demanda material de leitura mais apropriado às suas necessidades; a mulher, porque passa a exigir um número cada vez maior de livros, sobretudo, no que se refere à literatura romanesca. De acordo com Fraisse (1997, p. 63), três quartos das representações iconográficas da leitura são de mulheres, estejam elas sozinhas, em família ou acompanhadas, mas sempre em atitude absorta na leitura. São elas, a mulher e a criança, que, de maneira gradual mas precisa, vão galgando os espaços como leitoras. Também nas pesquisas atuais, seja na França ou no Brasil – como será possível constatar neste trabalho –, somam-se em maior número como praticantes da leitura entre a população que lê.

Em toda essa trajetória experimentada pela leitura, Cavallo e Chartier reconhecem que o encontro estabelecido entre o “mundo do leitor” e o “mundo do texto” jamais se concretiza da mesma forma, pois mesmo quando leitor e texto são os mesmos, a leitura realizada em momentos diferentes, não será a mesma. Assim, a história da leitura e dos leitores se modifica de acordo com a comunidade, os usos dos livros, os gestos da leitura, os modos de compreensão, uso e apropriação dos textos. Da mesma forma não se deve considerar a leitura e o texto como forma que independe de seu contexto, pois se o texto depende de um leitor que lhe dê significado, a leitura se inscreve no texto por meio de um autor, do editor, da crítica (Cavallo e Chartier, 2002, p. 5).

A história do livro, do leitor e da leitura se confunde com a própria história do homem, desde que o livro se exibia na forma de rolos. A cada revolução ou invenção humana o livro, a leitura e o leitor se fazem presentes para influenciar, testemunhar e consolidar os fatos históricos. É assim que Vincent Jouve considera, por exemplo, a repercussão e a influência das obras editadas pelos iluministas, cuja leitura teve o poder de transformar as mentalidades, culminando na concretização da Revolução Francesa. Para Jouve “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (2002, p. 22), além de ser uma experiência de libertação, quando, por um lado ela desprende o leitor de suas dificuldades da vida real, e por outro o auxilia renovando sua percepção de mundo (p. 108).

Ao analisar as várias facetas da atividade leitora, Jouve fundamenta-se na proposta estruturalista de Gilles Thérien na qual o autor estabelece cinco dimensões para a leitura, que compreendem os processos neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. No processo neurofisiológico ler é uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos; no processo cognitivo a leitura pressupõe uma competência, um saber mínimo por parte do leitor; no processo afetivo está em jogo o papel das emoções no ato da leitura; no processo argumentativo o leitor é sempre convidado a interpelar e a assumir ou não a argumentação desenvolvida pelo texto; finalmente, no processo simbólico, a leitura interage com a cultura e com o contexto social de uma época, agindo no imaginário coletivo que passa a aceitar ou a recusar o conteúdo absorvido (Jouve, 2002, p. 19 a 22).

Enquanto na comunicação oral o enunciado faz remissões diretas ao tempo e ao espaço, evitando assim muitas dúvidas entre os interlocutores, na relação autor-leitor, que, na maioria dos casos, encontram-se distantes um do outro no tempo e no espaço, é no texto escrito que ambos vão estabelecer diálogo. Diante deste paradoxo e tendo o texto literário como base, Jouve, ao discutir a legitimidade da leitura, questiona se cada leitor não tem o direito de interpretar o texto como quer, uma vez que a obra fora do seu contexto não será mais lida como queria o seu autor e, portanto, o texto torna-se livre para ser interpretado. Na tentativa de responder a esta questão, Jouve recorre a Barthes, Ricoeur e Eco; o primeiro afirma que, para ser legítima, a leitura deve satisfazer o critério de coerência interna, ao que Ricoeur acrescenta o critério de coerência externa: uma leitura não deve se opor aos dados biográficos, históricos e outros; e, por fim, Eco completa, em abordagem semiótica, dizendo que a recepção, em grande parte, encontra-se programada pelo texto, e conclui afirmando que nem todas as leituras são legítimas, pois existe uma diferença essencial entre utilizar um texto e interpretar um texto (apud Jouve, 2002, p. 25-26).

Completando a linha de pensamento que Jouve coloca sobre a legitimidade da leitura, o autor estabelece a diferença entre a leitura inocente e a leitura crítica, ambas possíveis de serem autorizadas pelo texto. A leitura inocente é concebida pelo autor como a primeira leitura, aquela que se realiza de maneira linear e, por isso, a mais comum; a leitura crítica, ou experiente, demanda um leitor, ou releitor, cujo conhecimento deve ser mais aprofundado para lhe permitir decifrar as complexidades contidas no texto lido. Nesse caso, a compreensão do texto acontece durante a releitura feita pelo leitor, compreensão que não se estabelece somente na superfície, mas no volume do texto que se encontra nas conexões estabelecidas dentro de sua estrutura (Jouve, 2002, p. 28-29).

Ainda na obra de Jouve, *A leitura*, existem outros dois tópicos que são pertinentes a este estudo: “O vivido da leitura” e “O impacto da leitura”. No primeiro tópico Jouve questiona sobre acontecimentos, sensações e impressões que a leitura é capaz de suscitar em nós. No segundo, afirma, citando Jaus, que está na “fruição estética” a imagem libertadora que a leitura nos permite usufruir, liberdade e criatividade que Sartre propõe através da consciência “imaginante” (2002, p. 107). Esse libertar-se, via de regra, empresta à leitura a imagem da viagem, da transposição, do partir de onde se está, usufruir de outras paragens e sensações e retornar ao ponto de partida com emoções renovadas. Talvez seja essa a razão que motivou um número considerável de alunos e professoras, cujas respostas são analisadas no capítulo três deste trabalho, a responderem que pensam em viagem quando questionados sobre que imagem eles têm da leitura.

Michel Picard, em *La lecture comme un jeu*, também elabora questões como as que Jouve coloca: “Por quais razões esse leitor teria o desejo de ler esse texto, e o leu? Ou ainda: por que diabos, em geral, ele deseja ler?” Ao que o próprio autor responde:

Trata-se de descerrar as forças obscuras que, dentro de certas condições familiares e culturais, impulsionam o ser humano à leitura, de compreender qual sustentação ou qual ajuda ele espera,

e porque, às vezes, em face de tantas desconfianças, sarcasmos ou indulgente incompreensão, ele persiste em praticar uma atividade de aparência tão fútil. Ao associar francamente a leitura ao jogo, a despeito de expressões como “um jogo de criança”, “isto não é mais que um jogo” etc., paradoxalmente simplificam-se as coisas – por menos que tomemos em consideração as funções essenciais desse jogo. (Picard, 1986, p. 44). (Tradução minha)¹

Ao relacionar a leitura ao jogo, Picard parte do princípio de que o jogo não se opõe ao sério, mas ao real. A alternância entre o jogo e o real faz parte da vida escolar da criança que, entre uma atividade e outra na sala de aula, tem em contrapartida seus momentos de recreação. Num momento temos a criança brincando ativamente, no momento seguinte a encontramos passivamente trabalhando, alternâncias que ilustram a bipolaridade da vida real cotidiana. Outra característica comum ao jogo e à leitura levantada por Picard é o estado de concentração que ambos provocam no jogador e no leitor (p. 46). A criança, diante de um *game* que muito lhe interessa, parece alheia a tudo e a todos que estão a sua volta, e, via de regra, necessita que lhe coloquem regras na utilização de brinquedos eletrônicos, preocupação comum a psicólogos e pais que se revezam nessa tarefa. Da mesma forma, na relação estabelecida entre o livro e o leitor, o objeto torna-se uma extensão do corpo, e o que se passa entre o leitor e o texto diz respeito somente aos sujeitos dessa interação, encontro que ainda hoje provoca desdém de muitos, “porque a imagem de um indivíduo enroscado num canto, aparentemente esquecido dos grunhidos do mundo, sugerisse privacidade impenetrável, olhos egoístas e ação dissimulada singular” (Manguel, 1997, p. 35).

Seguindo na metáfora de Picard (1986) da leitura como um jogo, há que se levar em consideração, numa e noutra atividade, a observância das regras. Se no jogo a inobservância delas invalida as jogadas ou elimina o adversário, na leitura da mesma forma é preciso respeitar o funcionamento da estrutura textual, da lógica formal, para que a leitura se faça coerente. Há ainda a mencionar o caráter lúdico de ambas as atividades. Expressões como “ele devora livros”, “ele esquece do mundo quando está jogando” mostram que o princípio do prazer que se instala nas relações entre texto/leitor, jogo/ jogador impulsiona o desejo da busca constante que é a aventura de ler e jogar.

Na complexidade do ato de ler ainda se encontram “em campo” outras duas questões apresentadas por Picard, a saber: a identificação e a alteridade – sem que uma esteja separada da outra. Tendo como base os estudos psicanalíticos e psicológicos da construção do Eu, de Freud e Piaget, respectivamente, Picard apresenta quatro proposições no estudo da arte, particularmente da literatura, para se compreender o princípio da identificação. A primeira delas é de que a identificação é o resultado de estratégias particulares, que resultam de uma

1. Il s'agit de déceler les forces obscures qui, dans certaines conditions familiales et culturelles, poussent l'être humain à la lecture; de comprendre quel soulagement ou quel secours il en attend, et pourquoi, face à tant de méfiance parfois, de sarcasmes ou d'indulgente incompréhension, il persiste à pratiquer une activité d'apparence si futile. La rapporter franchement au jeu, en dépit d'expressions comme “un jeu d'enfant”, “ce n'est qu'un jeu” etc., va paradoxalement simplifier les choses – pour peu qu'on prenne en considération les fonctions essentielles de celui-ci.

história individual; a segunda considera que a identificação na arte se constitui de processos complexos que se associam para suscitar a ilusão; na terceira proposta Picard (1986, p. 93-94) revela que o leitor se identifica não a um personagem, como em geral se acredita, mas a um personagem em situação; na quarta e última proposta, afirma que a identificação, no quadro das ficções, é indefinidamente proteiforme, ou seja, o leitor, de acordo com a retórica dialógica do texto, passa de uma situação psíquica a outra com extrema facilidade.

As forças obscuras e as demais circunstâncias que impulsionam o leitor a ler podem, segundo Picard, colocar em perigo o *status* frágil da ilusão. Pairando no campo psicológico, a ilusão, bem como a subjetividade do leitor, que experimenta certa liberdade, podem “subjetivizar irremediavelmente toda leitura” (1986, p. 138). Para estudar a antissubjetividade, Picard menciona a pesquisa pautada na sociologia da leitura realizada por Jacques Leenhardt e Pierre Józsa, que deu origem ao livro *Lire la lecture: essai de sociologie de la lecture* (1999). Ao escolherem dois romances, um de origem francesa e outro de origem húngara, os sociólogos pesquisaram como se deu a recepção e a leitura dos romances nos dois países, por determinados leitores, levando-se em consideração suas ideologias particulares, a existência de seus códigos, de seus esquemas mentais e a estrutura dos aparelhos representativos que organizam a recepção leitora nos sistemas de interpretação de cada sociedade, com vistas a compreender a ausência e a presença do *outro*. Na conclusão do capítulo sobre a alteridade, Picard sintetiza que, na leitura do romance, a eficácia da leitura depende mais da interação leitor e texto do que propriamente das questões de sentido colocadas pelo romance (p. 170).

Feitos esses parênteses para as considerações de Picard sobre a leitura como um jogo, retorna-se a Vincent Jouve, para quem a leitura do romance é uma viagem no tempo, faz o leitor esquecer momentaneamente a realidade e leva-o de volta à infância, para acordar o eu imaginário já adormecido no adulto. Nesse percurso se percebe a semelhança entre o estado de leitura e o sono, o que Jouve denomina “regrediência”. Sendo um estado psíquico que não cabe na leitura nem tampouco no sono, a regrediência permite ao leitor experimentar uma relação de intimidade com a personagem romanesca, experiência em que “o imaginário próprio de cada leitor tem tal papel na representação que quase se poderia falar de uma ‘presença’ da personagem no interior do leitor. Essa sensação de consubstancialidade entre o sujeito que lê e a personagem representada nenhuma imagem óptica jamais poderá dar” (Jouve, 2002, p. 115).

Pelas considerações sobre a leitura até aqui apresentadas, fica evidente a concepção que se quer enfatizar – a de que a leitura exerce de fato um impacto sobre o leitor. De acordo com Jouve, esse impacto pode ser distinguido entre as leituras que exercem uma influência concreta no leitor, modificando-lhe atitudes e práticas imediatas, e aquelas que simplesmente pretendem recrear ou divertir, embora não se possa negligenciar a estratégia de determinados textos que, com o intuito de distrair, trazem subjacentes a eles desafios performativos de informar e convencer (Jouve, 2002, p. 123).

Sobre a influência imediata da leitura literária, Reinhard Wittman exemplifica com uma história curiosa sobre a leitura da obra *O sofrimento do jovem Werther*, de Goethe. Logo

após a sua publicação na Alemanha, em 1774, foram observadas quatro diferentes reações entre os seus leitores: parte dos leitores recebeu a trágica história de amor pelo seu clamor social, desmascarando a moral burguesa; a maior parte dos leitores jovens se contentou em se identificar com o jovem herói, usando a casaca azul e calças amarelas e cultuando objetos, como a famosa xícara de Werther; a reação de outra parte se expressou numa onda de suicídios de jovens leitores, o que revela uma recepção equivocada da leitura; e só uma pequena parte de leitores alcançou o objetivo estético: diferenciar o mundo da leitura da realidade cotidiana (Wittman, 1999, p. 148).

O impacto causado pela leitura de Goethe encontra-se em dois níveis de efeitos enumerados por Jouve: os efeitos concretos de uma obra podem provocar consequências no coletivo – quando tem efeito global, na sociedade; podem também provocar mudanças no individual – quando afeta diretamente o sujeito. Desse modo, Jouve conclui com Jauss que, “graças à leitura, as obras literárias têm uma importância muito grande na evolução das mentalidades: podem, em certos casos, pré-formar os comportamentos, motivar uma nova atitude, ou transformar as expectativas tradicionais” (Jouve, 2002, p. 126). Isso porque a leitura apresenta duas dimensões possíveis: uma comum a todo leitor, já que está determinada na própria estrutura do texto, e outra, infinitamente variável, pois depende de cada sujeito leitor e do que ele projeta de si mesmo nesse processo (p. 127). É a teoria do “efeito” e da “recepção” também defendida por Jauss.

Os princípios da identificação e da alteridade, desenvolvidos por Picard, são também retomados por Jouve. O enfoque dado à leitura pela maioria dos leitores não é a procura de experiências ou sensações que os desestabilizem, mas, ao contrário, o leitor está à procura de uma confirmação de coisas em que de fato acredita e daquilo que espera. É nessa perspectiva que os *best-sellers* se efetivam: o leitor projeta no herói a imagem que tem de si próprio, num anseio inconsciente de individualidade e autovalorização que as narrativas de sucesso do herói idealizado trazem, o que tranquiliza o leitor. Mesmo os anti-heróis que provocam no leitor um processo involuntário de recusa acabam por confirmar a permanência de seu eu, num processo de redescoberta, sobretudo nos textos mais ricos em que o leitor é confrontado com as diferenças, permitindo então a leitura permite a descoberta de sua alteridade num processo em que “o outro do texto, seja do narrador seja de uma personagem, sempre nos manda de volta, por refração, uma imagem de nós mesmos” (Jouve, 2002, p. 132).

Se a leitura, na sua complexidade, permite diálogos com várias ciências e carrega diversas significações, sua prática alimenta múltiplas intersecções que Graça Paulino resume em sete perspectivas diferentes pelas quais passa a atividade leitora, necessária e simultaneamente: 1) *uma teoria do conhecimento*, porque envolve a relação entre sujeito/objeto, ou seja, leitor/texto; 2) *uma psicologia/psicanálise*, porque o ato de ler é motivado por um desejo atravessado pelo inconsciente, em que o leitor coloca seus medos, angústias, fantasias, esperanças; 3) *uma sociologia*, as marcas sociais não são abandonadas pelo autor nem pelo leitor que trazem para o texto seus valores, poderes, limitações e expectativas; 4)

uma pedagogia, quando se considera o desenvolvimento de habilidades de leitura no processo de ensino–aprendizagem, processo que requer sempre a escolha de uma trajetória; 5) *uma teoria da comunicação*, porque envolve códigos, mensagens, emissão, contexto, além da própria recepção, visto que o texto implica refletir *para quem se escreve, para que se escreve e como se escreve*; 6) *uma análise do discurso*, porque engloba a textualidade, a coerência, a interação verbal e outros fatos da linguagem em seu uso pelos grupos sociais; e 7) *uma teoria literária*, quando ela se constitui em experiência estética (Paulino, 2001, p. 13 a 15).

Dentro da esfera social, há que se levar em consideração a concepção de leitura da análise do discurso, segunda a qual autor e leitor, no instante de interação entre ambos, tornam-se sujeitos do discurso. Como sujeitos que carregam formações sociais e ideológicas distintas, “a posição entre leitor e autor pode variar desde a maior harmonia até a maior incompatibilidade ideológica, o que vai constituir a compreensão do texto, uma vez que a leitura é produzida” (Orlandi, 1996, p. 191). Segundo Orlandi, a leitura é o momento em que o texto de fato se constitui, enquanto processo de interação verbal, pois os interlocutores, ao se identificarem como tal, passam a desencadear o processo de significação, e, portanto, de produção. De acordo com Orlandi, esse processo é marcado também por uma *incompletude*, e pela multiplicidade possível de sentidos que carrega qualquer discurso, levando-se em conta que o texto não resulta da soma de frases ou de interlocutores, mas sim de uma situação discursiva que prevê uma margem significativa de enunciados, reveladores de implícitos, subentendidos e pressupostos – espaços determinados pela *intertextualidade* e pelo social (1996, p. 194).

Dentro da análise do discurso existem outras inúmeras possibilidades de compreensão do processo da leitura. A concepção de leitura explicitada por Orlandi (1996, p. 195), trazida para este estudo, se baseia no modelo de Pêcheux, segundo o qual existe uma *relação de forças* que liga o locutor ao lugar social em que está inserido; ou seja, a produção do discurso abrange a exterioridade da linguagem e o processo histórico-social do sujeito.

Após tais considerações sobre algumas concepções de leitura, não se pode esquecer da análise do processo de leitura observado pela perspectiva do leitor e da sua relação com o texto. Portanto, agora é a vez do leitor.

A vez do leitor

Os estudos sobre a leitura e suas complexidades começam a se proliferar na década de 1970, inclusive no Brasil, quando as obras literárias deixam de ser vistas apenas como o estudo de uma época e passam a ser consideradas também na sua relação com quem de fato a faz existir: o leitor. Não por acaso os estudos sobre o leitor e a leitura conhecem tal evolução, pois é também neste período que a linguística vem contribuir consideravelmente com tais estudos. À sintaxe e à semântica vem se somar a pragmática, ramo da linguística que se ocupa em desvendar as relações entre os locutores e o uso que fazem da linguagem. De acordo com Jouve (2002, p. 13), a influência da pragmática se faz sentir também no estudo

da obra literária que, a partir de então, se distancia da relação com a estrutura e seu autor e passa a ser analisada na perspectiva da relação mútua entre escritor e leitor.

A passagem do estudo do texto e sua estrutura para o estudo da relação entre texto e leitor não se deu de um momento para o outro. Durante algum tempo os pesquisadores oscilaram entre a crítica literária e a teoria da leitura, e é na Escola de Constância que se conhece a renovação do estudo do texto a partir da leitura, através de duas correntes distintas: “a estética da recepção” de Hans Robert Jauss e a teoria do “leitor implícito”, de Wolfgang Iser. A essas duas correntes soma-se ainda a teoria do “leitor modelo”, de Umberto Eco.

Partindo do questionamento sobre o significado da experiência estética, Jauss reconhece a falta de uma teoria que fosse capaz de explicar ou formar uma tradição acerca dessa experiência, ainda que na Antiguidade Aristóteles tenha sido a grande exceção nesse sentido, com sua doutrina catártica, e mais recentemente Kant, com sua explicação transcendental que a crítica censurou pelo subjetivismo nela encontrado. A crítica de Jauss se instaura no fato de que até aquele momento – a partir de 1967 a estética da recepção começa a ser desenvolvida por Iser, Jauss, Stierle e Gumbrecht, na Escola de Constância – a estética estava concentrada no papel de apresentação da arte e a história da arte era compreendida como a história das obras e de seus autores (Jauss, 1979, p. 43-44).

Jauss atribui à *práxis* estética três funções básicas que são a *Poiesis*, como atividade produtiva, a *Aisthesis*, como atividade receptiva e a *Katharsis*, como atividade comunicativa. Para ele, essas funções auxiliam na compreensão da arte não como uma interpretação da obra ou das intenções do autor, mas como uma sintonia entre a “compreensão fruidora e a fruição compreensiva”, concepção transformadora que tem por finalidade formar o juízo estético por meio do efeito e da recepção e que rompe com os paradigmas da compreensão histórica até então vigentes na crítica literária e no ensino da literatura (Jauss, 1979, p. 44-47).

A subversão dos princípios teóricos oferecida por Jauss provocou, segundo o próprio, “um êxito inesperado” (p. 48), em pleno movimento de protesto estudantil que se rebelava contra a já saturada ciência burguesa, no final da década de 1960, quando a nova teoria deu conta dos anseios da crítica e permitiu a chegada de novos ares às pesquisas acadêmicas que conheceram uma plurivocidade singular nesse período. Na mesma época, a hermenêutica e os estudos linguísticos que priorizavam pesquisas no campo do uso da linguagem e na reflexão sobre a língua e a linguagem nos processos comunicativos contribuem para modificar a história da literatura e das artes.

De acordo com Jauss, existem dois momentos na relação entre texto e leitor: o momento do efeito, horizonte de expectativa trazido à tona pelo texto e de certa forma mais simples de ser esclarecido; e um segundo momento, o da recepção, condicionado pelo destinatário, no caso o leitor, cujo horizonte de expectativa social é mais complexo de ser definido. Nesse aspecto, é preciso que o esclarecimento dessa relação, ou seja, do processo que ocorre nesse momento, busque ajuda nas ciências que estudam o sujeito e suas relações consigo mesmo, com outros homens e com a sociedade, como é o caso da psicologia, da psicanálise e da sociologia.

Jauss aponta três razões para que a tese da experiência estética não resvale pelos caminhos de uma ideologia dirigida nem acabe por confirmar o *statu quo*. Uma primeira razão é o fato de que proibir a arte em suas diferentes manifestações, como aconteceu com o domínio da igreja em relação às imagens – ou da Santa Inquisição em relação aos livros – de nada adianta, pois a história comprova que, a cada período de hostilidade à arte, ela ressurgue com uma outra roupagem, esquivando-se da proibição, reinterpretando os cânones ou descobrindo novos meios de expressão. Esses subterfúgios provocam uma segunda razão, que é a de valer-se da ficção para nela fazer circular perguntas indiscretas ou sugestões veladas sobre uma visão de mundo (procedimento utilizado também no Brasil durante os anos 70, período da ditadura militar, inclusive na literatura infantil e juvenil). A terceira razão encontra-se no *Contrato Social* de Rousseau, cujo juízo estético exige de cada um a busca de uma comunicação universal, por meio de um julgamento desinteressado ou de um consenso aberto (Jauss, 1979, p. 60). A teoria da estética da recepção desenvolvida por Jauss, nos seus quarenta anos de existência, continua atual e apoiando estudos em diferentes áreas das ciências humanas.

Wolfgang Iser, ao dar origem à teoria do leitor implícito, parte de alguns pressupostos que vão sedimentar sua tese. O primeiro pressuposto é de que, ao se extrair o sentido da obra enquanto núcleo – como um segredo escondido – ela se esvazia, o que a torna consumível; o segundo pressuposto reconhece o fracasso do crítico ao tentar separar a mensagem da obra, já que elas são indissociáveis e não se pode reduzir o sentido a um significado referencial. Esse caráter reducionista está em desacordo com o potencial de comunicação do texto literário, que bem pode ser um *corpus* privilegiado de observação da interação do texto com as normas sociais e históricas do seu ambiente e com as expectativas de seus leitores potenciais (Iser, 1996).

Sobre a questão da interpretação, Iser é enfático ao levantar a hipótese de que se a interpretação tinha como tarefa levantar a significação do texto, então se pressupõe que o próprio texto não teria condições de fazê-lo. Dessa forma, mais do que interpretar o texto vale analisar o que nos acontece quando lemos um texto, pois é só no ato de ler que os textos de fato se tornam efetivos. Toda obra literária, segundo Iser, possui dois polos que são chamados de polo artístico – enquanto criação do autor – e pólo estético – enquanto concretização produzida pelo leitor. Daí a pergunta que deve ser feita: o que sucede com o leitor quando dá vida aos textos ficcionais com a sua leitura (1996, p. 53).

Ao focar os seus estudos no leitor, Iser levanta algumas concepções até chegar à definição do leitor implícito, teoria com a qual ele se torna mais conhecido. Algumas dessas concepções que se destacam é a de leitor ideal – suspeito de ser uma mera construção, pois o leitor ideal para Iser seria aquele que possui o mesmo código que o autor; é aquele que tem as mesmas intenções que se manifestam no processo criativo. Nessas condições, para o referido autor, “o leitor ideal é, à diferença de outros tipos de leitores, uma ficção” (Iser, 1996, v. 1, p. 66). Para se contrapor à concepção de leitor ideal, Iser propõe que o leitor implícito é, ao mesmo tempo, uma estrutura textual e um ato estruturado, ou seja, o leitor implícito não tem

uma existência real, nem se funda em um substrato empírico, mas sim, na própria estrutura do texto. Isso significa que as condições necessárias à existência e atualização do texto se inscrevem em sua própria construção. Dessa forma, o leitor implícito de que fala Iser é um leitor criativo, na medida em que reorganiza as estruturas de efeito do texto de acordo com as múltiplas possibilidades de interpretação que o texto lhe proporciona (1996, v. 1, p. 73).

Segundo Iser, durante o processo de leitura o leitor se encontra definitivamente no mundo do texto através de uma sequência de atos de imaginação no qual se fundem intenção e preenchimento, num processo de transferência que leva em conta as experiências do leitor. Quando, porém, o leitor produz o sentido do texto em condições estranhas que não lhe são familiares, abre-se-lhe uma outra camada de sua personalidade que ele, até então, desconhecia. Essa tomada de consciência só é possível através da interação entre texto e leitor, motivo pelo qual a sua análise é essencial (1996). É ainda na esteira desse suporte teórico que se pode caracterizar a leitura como uma prática cultural que encerra em si maneiras, ritmos, intensidades e desejos que variam de texto para texto e de leitor para leitor, cujos sentidos e valores são determinados pelas múltiplas possibilidades de interação entre a obra e seus vários interlocutores.

Umberto Eco, por sua vez, ao defender a teoria do leitor modelo, o classifica de duas formas: o leitor modelo ingênuo, também denominado semântico, e o leitor modelo crítico. O primeiro, como explicita a qualidade a ele atribuída, é um leitor induzido, pela habilidade do autor, a tirar conclusões sobre o enredo, que muitas vezes podem ser equivocadas. Por sua vez, o leitor crítico é convidado pelo autor a admirar a habilidade do texto que levou o leitor ingênuo a cometer um erro (Eco, 1990, p. 37).

Assim como na teoria de Jauss e Iser, também Umberto Eco afirma que é no momento da leitura que se define o leitor:

O texto é um artifício que tende a produzir o seu próprio leitor modelo. O leitor empírico é aquele que emite uma conjuntura sobre o tipo de leitor postulado pelo texto, o que significa que ele apreende as conjunturas sobre as intenções do autor empírico, assim como as do autor modelo. O autor modelo é aquele que, enquanto autor de uma estratégia textual, tende a produzir um certo leitor modelo. (Eco, 1990, p. 41)

No entanto, adverte Eco, mesmo o leitor modelo, capaz de encontrar infinitas possibilidades de leitura no texto, não pode se esquecer de que a obra possui o seu código secreto, uma vontade oculta, ou seja, um limite de interpretações que lhe é dado pelas estratégias textuais. Dessa forma, Eco se bate contra uma prática descomprometida e casual da leitura, cobrando coerência do leitor ao realizá-la.

Feitas essas considerações sobre concepções de leitura e de leitor e suas complexas redes de interação, cabe perguntar: como se dá essa interação leitor *versus* leitura nas nossas salas de aula? Eis o que pensa Marisa Lajolo acerca dessa questão, em seu livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*:

O texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária. Mas, se no âmbito universitário a teoria literária pode ainda preservar uma semântica geral do texto, na transposição das ditas teorias para o contexto didático esse sentido maior costuma adelgaçar-se e rarefazer-se, a ponto de ficar quase irreconhecível. Na escola, anula-se a ambiguidade, o meio-tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes.

Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas. (Lajolo, 2005, p. 15-16)

Nas palavras de Lajolo, encontramos dois grandes equívocos que marcam o ensino da literatura em sala de aula: o primeiro deles é o distanciamento entre o que o aluno/professor aprende na universidade sobre a teoria literária, ou mesmo sobre a literatura em si, e o que desenvolve depois com seus alunos; o segundo equívoco é a banalização que esse ensino sofre, diluído nesse percurso entre a universidade e a sala de aula do ensino básico. Do que se podia tirar de substancioso, de precioso da literatura, resta apenas o simples, o comum, o trivial.

Não se trata, porém, de desprezar as experiências vivenciadas ou a história de leitura – literária ou não – que o aluno traz consigo, mas de refletir sobre essas práticas atuais e, colocando-as na mesa de discussão, tentar inová-las com o objetivo de obter uma outra postura de professores e alunos diante do ensino da literatura na educação básica e até mesmo no ensino superior. Subversão que poderá levar professores e alunos à leitura literária de forma original e estética. Tal atitude reflexiva é validada por Isabel Solé, em *Estratégias de leitura*, quando afirma:

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado. (Solé, 1998, p. 33)

O eterno debate sobre a metodologia do ensino da leitura na escola pode se tornar inócuo se estiver desprovido de justificativas teóricas e de estratégias regulares e eficientes de concretização de práticas leitoras. Promover a leitura de maneira interdisciplinar deve ser papel de professores e coordenadores pedagógicos, devendo, dessa forma, ocupar a leitura lugar essencial no projeto pedagógico da unidade escolar.

O livro e a leitura no Brasil

No ano em que se comemoram dois séculos da imprensa no Brasil (1808-2008), muito se tem a celebrar, pois as atividades de edição e impressão vêm contribuindo de forma sistemática e democrática para o desenvolvimento do país. No entanto, a publicação e a

difusão de livros e, por conseguinte, o exercício da leitura, não tiveram um começo muito animador no Brasil.

No período do descobrimento, Portugal acabara de adotar a tipografia mecânica, bem depois da Alemanha, Inglaterra, Itália e França, quando a Europa já estava dando seus primeiros passos na arte editorial. Passados mais de duzentos anos do descobrimento, em 1747, o lisboeta Antônio Isidoro da Fonseca muda-se para o Brasil trazendo seu prelo, numa tentativa de começar a publicação de livros em terras brasileiras. Mas, como a Europa estava em plena época do Tribunal do Santo Ofício e uma atividade industrial de produção de livros tornava-se ameaçadora à soberania do Império, “o Estado português respondeu com rapidez e eficiência, ordenando a destruição da oficina e a proibição de instalação de estabelecimentos similares no Brasil”. Como se não bastasse, ainda edita uma Carta Régia, em 6 de julho do mesmo ano, mandando sequestrar e enviar de volta todo o material de impressão, correndo as custas e os riscos por conta do intrépido proprietário, ameaçando-o inclusive de prisão, caso desacatasse a ordem (Zilberman, 2005b, p. 104-105).

Como atestam as pesquisas de Luis Carlos Villata sobre as bibliotecas particulares existentes no Brasil no período colonial, nessa época, os acervos não eram numerosos, nunca passavam de trinta e cinco ou quarenta exemplares e as categorias profissionais que mais contavam com essas bibliotecas eram os clérigos, advogados, boticários cirurgiões, mercadores, licenciados e militares, havendo dentro dessas categorias profissionais, pessoas que atuavam também como professores. Quase sempre os “usos explícitos” confirmam que esses livros serviam “como fonte de saber (muitas vezes, de cunho profissional), meio de acesso ao sagrado e objeto de entretenimento, usos estes não excludentes, mas complementares” (Villata, 2000, p. 212). Os livros serviam ainda como objetos de ornamentação e como elemento de poder, o que nos mostra que desde essa época o livro permeia o imaginário social como objeto de status intelectual.

Como o velho continente estivesse em pleno período de Inquisição, o Santo Ofício determina que a Companhia de Jesus se responsabilize pelos primeiros ensinamentos aos “selvagens” e às crianças nascidas em solo brasileiro, tendo como objetivo maior catequizá-los e convertê-los à fé cristã católico-romana, garantindo a preservação e o aumento numérico do rebanho católico, que na Europa diminuía dia a dia como consequência da reforma protestante.

Em consequência disso, uma permanente vigilância inibia os primeiros autores brasileiros, que se viam acorrentados pela censura diante de um ofício cuja condição primeira é a liberdade de expressão para o exercício da criatividade. É o que atesta a Inconfidência Mineira, no século XVIII, que levou à morte vários de seus mentores, grande parte deles nossos primeiros poetas, como Alvarenga Peixoto, Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga, tendo, todos eles, final trágico em consequência da insurreição contra a coroa portuguesa, muitas vezes concebida através de seus textos. Manguel sintetiza bem o temor e a repulsa ao ato de ler exercido por determinados segmentos em determinadas épocas: “Mas não são apenas os governos totalitários que temem a leitura [...]. Em quase toda a parte, a

comunidade dos leitores tem uma reputação ambígua que advém de sua autoridade adquirida e de seu poder percebido” (Manguel, 1997, p. 35).

No século XIX foi a vez dos romancistas se rebelarem contra a situação de descaso e abandono em que se encontrava a literatura e a publicação de livros no Brasil. Tomemos quatro nomes expressivos de nossas letras desse período: Álvares de Azevedo, Castro Alves, Fagundes Varela e José de Alencar. Este último, embora o mais privilegiado deles pelas sucessivas publicações de seus livros, único a manter um contrato regular de publicações com o Editor B. Garnier, assinado em 1870, foi um dos que mais lutou pelo reconhecimento do público e pela regularização editorial no Brasil, uma vez que os livros ainda eram editados na Bélgica ou em Portugal, quando eram isentos do pagamento dos direitos autorais e se pagavam menores taxas de importação (Zilberman, 2005b, p. 114).

Desde as primeiras importações de livros de Portugal, as listas de livros solicitados eram previamente analisadas pela Real Mesa Censória, instituída pelo Marquês de Pombal, em 1768. Conforme observa Márcia Abreu, havia uma destinação escolar para esses livros, que vinham ao encontro das leituras consideradas clássicas. Tais leituras visavam, sobretudo, à formação do gosto das elites e à divulgação das obras greco-latinas consagradas pelo cânone escolar. Aponta ainda Abreu (2000, p. 228) que todo esse produto de importação pode ser dividido em três sub-grupos: o de material didático, o de obras de referência e ainda o que tratava de alguns métodos de leitura das belas letras, nome que se dava antigamente à literatura. Entre os livros mais solicitados encontram-se as *Selectas Latinas*, escritas por Pierre Champré e publicadas pela primeira vez em Paris, em 1752. Como as *Selectas* tinham cunho didático e traziam textos selecionados e adaptados dos clássicos, muitas vezes facilitados, era um livro mais solicitado do que os próprios textos originais, os quais pouquíssimas pessoas se encontravam aptas a ler. Vê-se, portanto, que escrever, publicar e ler, desde o período colonial e até bem pouco tempo no Brasil, é atividade marcada por obstáculos, carências e censuras.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas na edição e divulgação do livro, o século XVIII foi profícuo em iniciativas coletivas que proclamaram o livro como um objeto de resistência à censura e como mercadoria promissora em matéria de rentabilidade. Nesse período, criaram-se academias e cenáculos que abrigavam uma quantidade considerável de autores que, na ânsia de se fazerem conhecidos e de conhecerem a produção alheia, se juntavam na organização de um sistema literário próprio. Por outro lado, é também nesse período que a importação das obras da cultura clássica universal, na sua maioria associadas ao trabalho pedagógico do professor das belas letras e a um pequeno círculo de leitores eruditos, cristaliza a cultura do cânone escolar. Para Abreu (2000, p. 233), a discrepância entre a preferência do público e o cânone escolar pode ter contribuído para a ideia de que o brasileiro não se interessava pela leitura.

As práticas de leitura no século seguinte – XIX – ganham reforços consideráveis em solo brasileiro: de um lado a instalação da Imprensa Régia, ainda que com três séculos de atraso em relação a Portugal e com caráter vigilante, oferece um grande impulso às letras

nacionais; de outro lado o Romantismo brasileiro produz um celeiro notável de escritores como Álvares de Azevedo, Castro Alves, Fagundes Varela e José de Alencar, esse último um exemplar batalhador pela inserção do escritor nos meandros do movimento editorial, não só pela defesa da classe exercida nos meios de comunicação da época, como também pela quantidade considerável de suas publicações.

Embora os escritores citados tenham sido reconhecidos e traduzam hoje o cânone clássico da literatura brasileira do período, a produção e a difusão dos bens culturais conheceram um período de muitas dificuldades. Sem legislação apropriada e sem contar com um público consolidado, os intelectuais do *Ancient Régime* brasileiro se viam constantemente às voltas com a necessidade de solicitar a pessoas influentes da área, como Machado de Assis e José de Alencar, ou à própria família real, seus préstimos no sentido de auxiliá-los na publicação de suas obras. Prova disso é a extensa correspondência coletada por Lajolo e Zilberman e que compõe a obra *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. Segundo as autoras, “as cartas às vezes patéticas que [os escritores] trocavam, contudo, registram manobras bastante engenhosas para pressionarem o mercado, o que faziam valendo-se dos poucos instrumentos de que dispunham, revelando assim, na privacidade da correspondência pessoal, formas correntes de luta pela sobrevivência” (2001, p. 81-82).

O início do século XX traz novos ares e com eles a esperança de dias melhores para o livro e a leitura no Brasil. A República recém-proclamada prometia consertar os erros do Império, principalmente no que se referia à educação brasileira, que ia de mal a pior e apresentava, à época, uma proporção de apenas 29 crianças para cada 1.000 com matrícula nas escolas primárias, segundo alardeava então o poeta Olavo Bilac, que, mesmo sendo republicano convicto, se escandalizava com a situação em que se encontrava o ensino em nosso país (Lajolo, 2003, p. 155).

Outro fator, no início dos anos 20, contribuiu para revolucionar o ensino da leitura nas escolas brasileiras: a discussão introduzida pela Escola Nova. Num primeiro momento, vista como uma escola em movimento, contrária ao modelo passivo da escola tradicional, passou a impressão de que a leitura, atividade que requeria silêncio e repouso, não caberia nas diretrizes curriculares previstas pelo novo modelo. Entretanto, pouco a pouco surgem novas representações para o livro e para a biblioteca escolar. Sobre essa questão declara Vidal (2000, p. 343-345):

Assim como a leitura assumia um papel de destaque na formação intelectual dos educandos, o livro, de simples depositário da cultura universal, passava a ser visto como fonte de experiência. Um novo campo de investigação se instituiu. Essa nova função do livro parecia precisar de explicitação. O discurso sobre ler, nos anos 1920 e 1930, muitas vezes vinha precedido de uma avaliação da importância do livro para a Escola Nova.

[...]

Liberdade de escolha, ambiente agradável, livros selecionados e ao alcance das mãos, mesmo que pequeninas, traziam a leitura para o contato próximo do aluno. Em lugar de reverenciado,

o livro deveria ser amado, conquistado pelo leitor, transformado em instrumento de seu deleite ou trabalho.

A aproximação da criança com o livro e a expansão da leitura de fato se deu na década de 1920 e de uma forma surpreendente. Todavia, não foi apenas o projeto da Escola Nova na educação que proporcionou tal mudança, ainda que ela tenha seus méritos nesse campo. A verdadeira revolução na promoção do livro e da leitura aconteceu com Monteiro Lobato e sua obra literária para crianças e jovens, seja pela sua numerosa produção de livros, seja pelo empreendimento editorial desenvolvido pelo autor, seja pela subversão da forma literária tradicional e, sobretudo, pela genialidade da sua criação. Conforme Yunes (2002, p. 36), “o caminho que leva a este refúgio produtivo da leitura passa estrategicamente pelas situações ilustradas nas narrativas de Lobato quando Dona Benta promove uma amorosa *confiança* na interação dos personagens/ouvintes do Sítio do Picapau Amarelo”. Com a publicação de *A menina do nariz arrebitado*, em 1921, instaura-se uma nova realidade para os livros infantis e a leitura torna-se um grande prazer; Lobato subverte o moralismo e o pedagogismo existentes na literatura infantil da época e convida os leitores a mergulharem no encantado Reino das Águas Claras, o que era muito melhor que aprender como se deve comportar uma criança, tema de muitas narrativas e poemas que se encontravam nos livros daquela época. Autor de três dezenas de livros, para adultos e crianças, o criador do Jeca Tatu e da Turma do Sítio do Picapau Amarelo não se contentou apenas em ser escritor e tradutor, o que já seria suficiente para defini-lo como um *Brasileiro sob medida* (Lajolo, 2000), mas seu espírito irrequieto e visionário o colocou dentro de uma barca (de Gleyre?) para ser o timoneiro da revolução editorial brasileira e de alguns movimentos em prol do ferro, do petróleo, da saúde pública nacional, bandeiras que ele defendia com persistência e apurada intuição.

No livro *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*, Zilberman aponta três motivos pelos quais a obra de Monteiro Lobato é particularmente original: 1) o universo das suas personagens, ao menos as principais, aproxima-se do universo das crianças e permite-lhes identificação imediata, pois Narizinho, Pedrinho, Emília e o Visconde “mimetizam o comportamento delas”; 2) as personagens lobatianas, na sua maioria, são inteligentes e independentes e têm toda liberdade de criar, tomar iniciativa e resolver problemas; 3) tanto as personagens que assumem a forma de crianças humanas quanto os bonecos estão inseridos na vida brasileira, constituindo-se como autênticas criaturas nacionais (Zilberman, 2005a, p. 23-24).

Com o crescimento da vertente por ele iniciada, há que se mencionar, também, entre os contemporâneos de Lobato e os continuadores dessa produção literária, alguns nomes de destaque e suas obras mais importantes: Viriato Correia com *Cazuza*, Graciliano Ramos com *A terra dos meninos pelados*, *Pequena história da República* e *Histórias de Alexandre*, Érico Veríssimo com *Aventuras do avião vermelho*, *A vida do elefante Basílio*, *Os três porquinhos pobres* e *Outra vez os três porquinhos*, Maria José Dupré com *Éramos Seis*, Francisco Marins com *Taquara-Poca* e, finalmente, Jerônimo Monteiro com *A cidade perdida* e *Três meses no*

século 81. Todos os escritores mencionados editaram esses livros entre 1945 e 1960 (Zilberman, 2005a, p. 42-43).

Após um período de proeminência de Lobato, de seus contemporâneos e seguidores, a literatura infantil e juvenil brasileira passa a se ressentir da falta do “Pai da literatura infantil” e de sua imaginação criadora. Foi preciso que o Brasil, depois do surto desenvolvimentista trazido por Juscelino Kubitschek, começasse a declinar, econômica e politicamente, em direção a um período obscuro de incertezas e repressão, para que a situação começasse a mudar. Como bem explica Jauss, a experiência estética sempre se renova nas fases de hostilidade, e foi o que de fato aconteceu à literatura infantil e juvenil, ainda no período da ditadura militar e nas décadas seguintes, tanto no que se refere ao aparecimento de novos talentos quanto no incremento da publicação de livros.

Com a reforma da educação brasileira pela Lei n. 5.692, de 1971, em que se instituía o ensino fundamental de oito anos de duração e uma nova política curricular para as escolas, uma quantidade mais expressiva de crianças passou a frequentar a escola, o que gerou uma necessidade premente de contratação de mais professores. Num recrutamento feito às pressas e sem critérios, a educação das crianças brasileiras ficou entregue nas mãos de professoras que, muitas vezes, não se encontravam qualificadas de modo adequado para desempenhar essa complexa tarefa. Lajolo e Zilberman destacam os motivos desse “recrutamento”, em que a profissão assumiu o caráter marcadamente feminino: “Destinar a mulher ao ensino resolvia diferentes problemas: justificava pragmaticamente a necessidade de educá-la; solucionava a falta de mão de obra para o magistério [...]; desobrigava o Estado de melhorar os proventos dos professores, porque o salário da mulher não precisava ser superior ao do homem” (2003, p. 262). Esse processo teve consequências que trouxeram alguns malefícios à educação brasileira de que até hoje ela sofre.

Nesse novo quadro escolar, que ainda se ressentia do quadro político brasileiro, cada vez mais parecia necessário reformular as práticas de leitura e a literatura que se oferecia às crianças e aos jovens. Os chamados clássicos da literatura oferecidos ao público infantil já não eram tão bem acolhidos no ensino fundamental. Por um lado havia o despreparo dos professores em lidar com essa literatura, e por outro, observava-se uma estagnação na literatura infantil brasileira, que expressava ainda a tentativa de repetição dos modelos criados por Lobato e outros escritores. Alguns aspectos da cena literária de então não estimulavam o público infantil: falta de originalidade, visão conservadora do país e a predominância da perspectiva moralista ou pedagógica nos textos literários (Zilberman, 2005a, p. 51).

As artes brasileiras de uma forma geral sofreram o impacto desse período de censura e perseguição, principalmente o cinema e o teatro, que dependem mais diretamente do público. As escolas, academias e universidades revestiram-se de um temor vigilante em sua atividade leitora e, com frequência, eram consideradas subversivas, comunistas. Livros eram censurados e queimados. Um exemplo emblemático disso ocorreu, em 19 de novembro de 1937, quando, por determinação do interventor interino da Bahia, em frente da Escola de Aprendizes da

Marinha, foi erigida uma fogueira em cujas labaredas ardião, de uma só vez, 1.821 exemplares de autoria de Jorge Amado e José Lins do Rego (Carneiro, 1996, p. 427). Como consequência deste período de censura, escritores e artistas foram exilados ou desapareceram e as práticas de leitura nessas instituições, e mesmo nos ambientes mais reservados, como nas residências, conheceram um vazio tão grande, que nem mesmo o grande leque da produção editorial posterior a este período foi capaz de apagar ou amenizar seus prejuízos.

Diante desse quadro começou pouco a pouco a surgir um processo de mudança assim lembrado por Zilberman:

Durante os anos 70, foi como se a literatura infantil brasileira começasse a recontar a história, rejeitando o que a antecedeu e recusando mecanismos simplórios de inserção e aceitação social. Graças a essa empreitada arriscada, ela ganhou, sem barganhar, espaço na escola e junto ao público. A recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca num patamar invejável, mesmo se comparado ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta. (2005a, p. 52)

Embora arriscados, os caminhos propostos pela geração de 70 para a nova literatura infantil e juvenil brasileira, na qual se integram ícones como Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Ruth Rocha, Sylvia Orthof e Ziraldo, entre tantos outros, conheceram êxitos, sobretudo pelas características marcantes da produção editorial desse período: o engajamento político feito de forma inteligente e humorístico e o diálogo direto com a criança, sem intermediários ou subterfúgios. Os autores criaram novas formas de narrar, de tratar de temas do cotidiano e de lidar com a existência infantil, sem, contudo, mostrar infantilidade neste tratamento.

Como se vê, neste breve percurso histórico sobre o livro, as práticas de leitura e a literatura infantil no Brasil, foram grandes as dificuldades enfrentadas pela edição e divulgação do livro – objeto principal da prática leitora. Lajolo e Zilberman, em *A formação da leitura no Brasil* analisam tais dificuldades:

Numa sociedade como a nossa, tais práticas [de leitura] não podiam deixar de ser rarefeitas. Tal rarefação, no entanto, não se mantém constantemente idêntica a si mesma. Não obstante ser sempre inconclusa a modernização social brasileira, as práticas de leitura cresceram e espessaram-se ao longo da história, ao multiplicarem-se sujeitos e forças nelas envolvidas, e ao diversificarem-se modos de leitura. (2003, p. 309)

Esta visão panorâmica sobre a introdução do livro e da leitura no Brasil aqui registrada pode servir para explicar como surgiram, se fortaleceram, recuaram e se transformaram as representações das práticas leitoras no contexto escolar e na sociedade como um todo em nosso país. Essa visão, que se entrecruza com os interesses dos mais diferentes agentes da cadeia do livro e da leitura – leitor, família, escola, poderes constituídos, autores, editores etc. – foi construída por um coro de várias vozes de estudiosos que clamam em uníssono por um olhar mais apurado para as duas pontas deste emaranhado novelo – de um lado é preciso estudar

a melhoria dos cursos de formação daqueles que são responsáveis por introduzir nossas crianças no mundo da leitura, e de outro urge construir políticas públicas de leitura eficientes e sistemáticas que promovam o acesso de todo cidadão ao livro, em particular das crianças e jovens em fase de formação. Ora mais fragilizada, ora mais segura e institucionalizada, a leitura no Brasil conheceu, desde o princípio, uma linearidade que, se não foi de todo bem construída, pelo menos tende a conhecer momentos mais promissores num futuro breve, como apontam os atuais estudos acerca do tema, apresentados a seguir.

Cabe destacar que a pesquisa nessa área, além de contribuir para aprofundar o conhecimento epistemológico da leitura, pode ainda oferecer subsídios que possibilitem maior consistência às ações empreendidas. Pesquisar a história e os dados dessas práticas deve ser tarefa não só do pesquisador e do historiador como também das instituições públicas responsáveis por elaborar e implementar as políticas de desenvolvimento do cidadão leitor, que, acima de tudo, tem direito de acesso a todas as formas de bens culturais disponíveis atualmente na sociedade globalizada, sobretudo no que se refere ao legado patrimonial transmitido pelo livro.

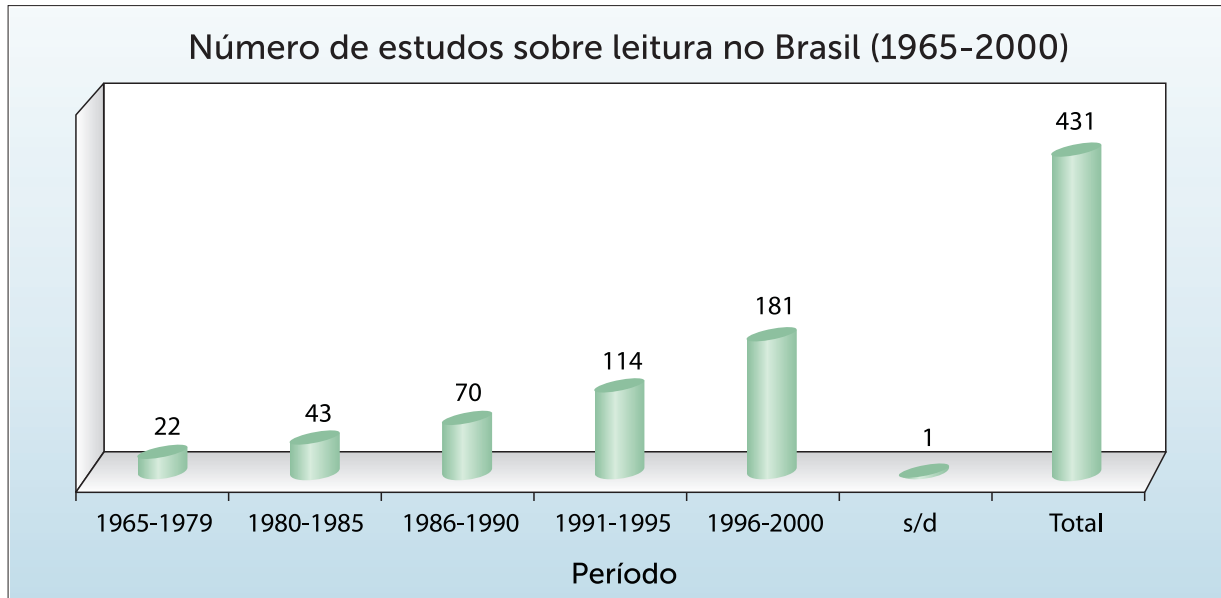
Pesquisas recentes sobre a leitura no Brasil

A leitura tem sido foco de discussões, debates, teses, simpósios, congressos nesses últimos anos, em toda a Europa. No Brasil essa realidade também não é diferente, o que pode ser comprovado pelo histórico do Congresso Nacional de Leitura da Unicamp (Cole), que realizou sua 16ª edição no ano de 2007. Com 28 anos de existência, e acontecendo a cada dois anos, o Cole nasceu juntamente com a Associação de Leitura do Brasil (ALB). Ambos nasceram nos anos 70 com o objetivo de lutar pela redemocratização do país, num período que coincide também com novas e promissoras manifestações da nossa literatura infantil e juvenil, como citado anteriormente. A questão da promoção e do estímulo à leitura passava, naquela época, fundamentalmente pela divulgação do próprio texto escrito num momento em que havia poucos espaços de publicação e de informação. A ALB e o Cole desempenham um importante papel no território nacional em relação aos estudos, pesquisas, divulgação e à conscientização sobre o papel da leitura na formação da cidadania razão por que suas atividades serão tratadas com mais detalhes no próximo capítulo, intitulado “As políticas públicas de incentivo à leitura”. Aqui cabe reunir dados de algumas pesquisas de peso, várias delas fertilizadas pelas discussões iniciadas no Cole.

Conforme aponta a pesquisadora Norma Sandra Ferreira, da Unicamp, num estudo minucioso em que catalogou todas as dissertações de mestrado e teses de doutorados defendidas no Brasil de 1980 a 1995, sobre a leitura, os estudos que versam sobre as implicações, valores e ideologias que permeiam o ato de ler multiplicam-se sistematicamente, principalmente nas duas últimas décadas. Segundo a autora, a questão da leitura pouco a pouco se constituiu como um campo específico de pesquisa, e as discussões sobre esse tema são atuais. Entretanto, o foco das pesquisas vai se diversificando ao longo do tempo, o que começa a exigir novas

reflexões dos pesquisadores. O número crescente desses estudos, distribuídos por período, pode ser observado pelo gráfico elaborado por Ferreira (2001, p. 82), que reúne os estudos sobre a leitura, nos programas de pós-graduação de todo o território nacional, apontando uma curva sempre ascendente.

Gráfico 2 - Número de estudos sobre leitura no Brasil (1965-2000).



Fonte: Ferreira, 2001, p. 82

É importante observar o quanto o tema leitura vem ganhando importância nas pesquisas científicas. Em 14 anos – de 1965 a 1979 – foram produzidos apenas 22 trabalhos; nos quinze anos seguintes – de 1980 a 1995 – foram contabilizados um total de 227 trabalhos, o que significa dizer que as pesquisas acadêmicas sobre o tema nos programas de pós-graduação no Brasil se multiplicaram dez vezes num período de 15 anos. Esses números são de fato animadores, pela progressão geométrica que apontam, como declara Ferreira, em sua pesquisa, que leva em consideração o período de 1980 a 1995, com um total de 189 produções:

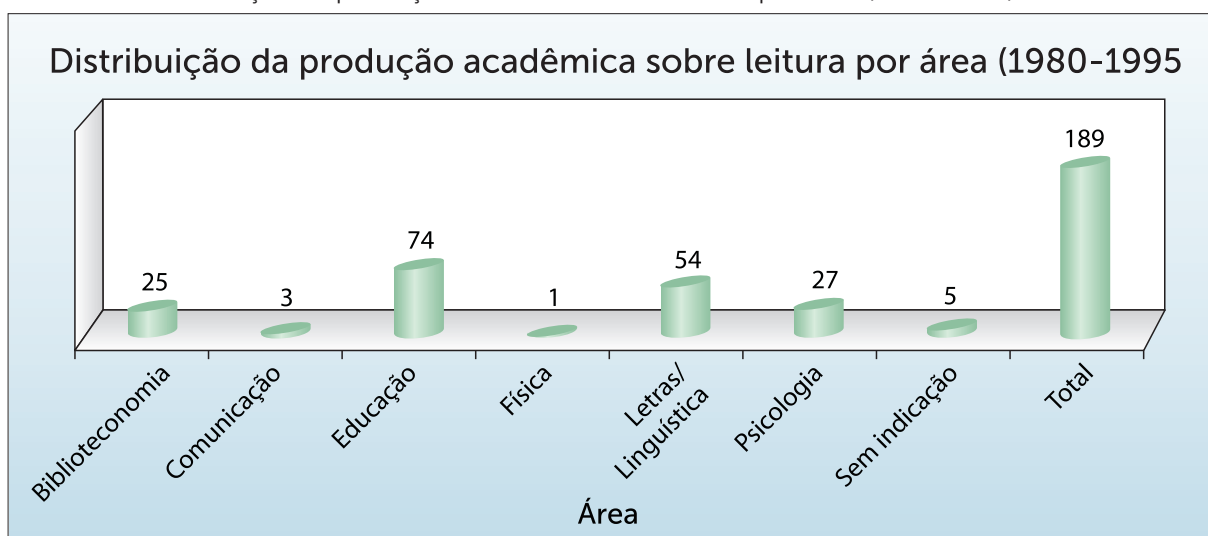
Podemos dizer que o aumento da investigação sobre Leitura é uma resposta bastante concreta dos pesquisadores e professores universitários aos desafios da educação no Brasil e às perspectivas de mudanças, trazidas tanto pelas importantes alterações políticas do início da década de 1980, quanto pelas mudanças de paradigmas nas ciências humanas. (2001, p. 83)

A título de curiosidade, Ferreira aponta que, entre as 22 pesquisas desenvolvidas entre 1965 e 1979, estão as dos professores Ezequiel Theodoro da Silva (Unicamp), Marisa Lajolo (Unicamp), Regina Zilberman (PUCRS), Vera Teixeira Aguiar (PUCRS), pesquisadores conhecidos em todo o Brasil pelas inúmeras obras publicadas, debates e mesas redondas dos quais fazem parte, e palestras que proferem nas mais diferentes localidades do território nacional e fora dele, além de um extenso trabalho de orientação de pesquisas sobre o tema. O quadro, sem dúvida, revela que a leitura torna-se efetivamente foco de estudos e debates no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1960.

Ainda sobre a pesquisa de Ferreira cabe observar outros três aspectos que auxiliam a compreensão dos movimentos da produção acadêmica na área da leitura. O primeiro aspecto busca responder à seguinte questão: quem está pesquisando sobre a leitura no Brasil dentro dos programas de pós-graduação? O segundo responde à questão: que nível de ensino é o mais pesquisado e por quê? O terceiro, e último, pede uma resposta para a questão: quais são os focos das pesquisas realizadas?

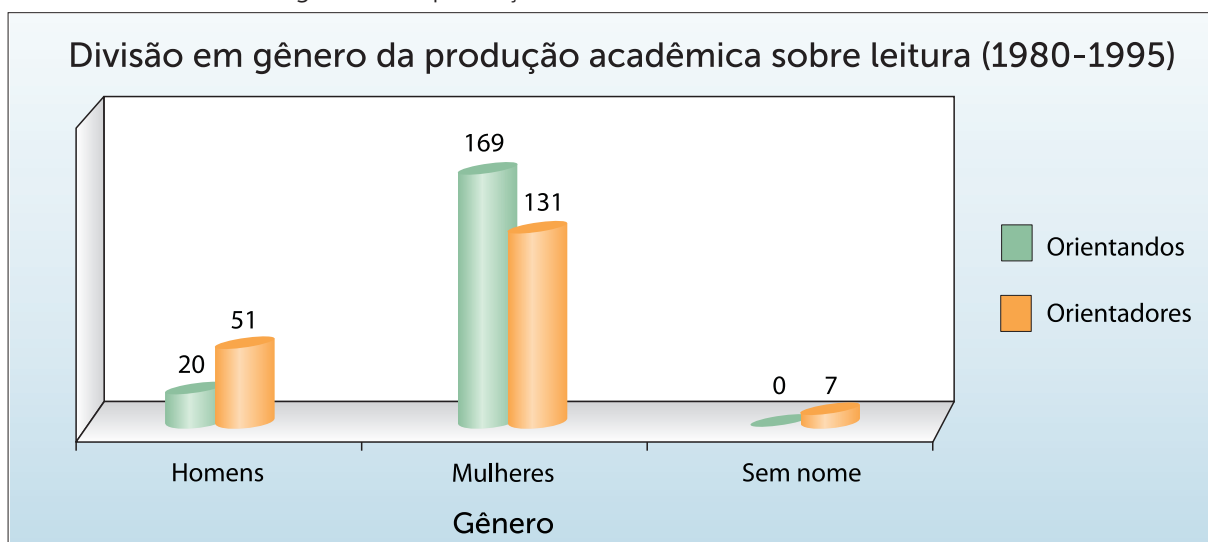
Para responder às duas primeiras questões temos os seguintes gráficos:

Gráfico 3 - Distribuição da produção acadêmica sobre leitura por área (1980-1995).



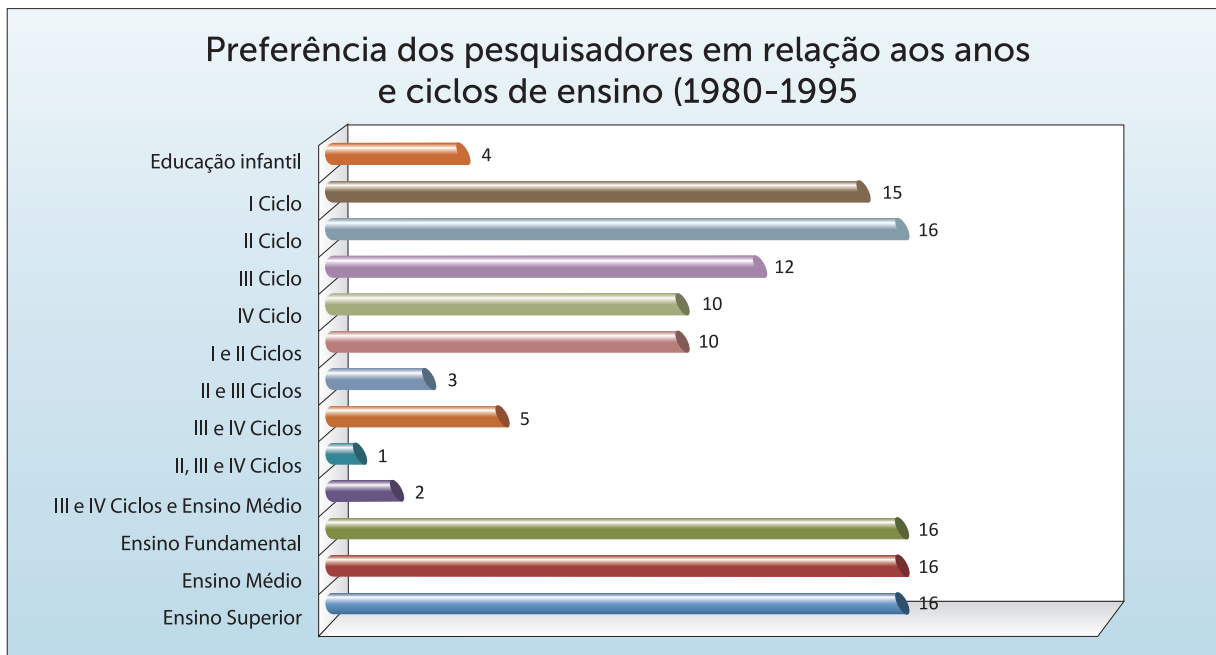
Fonte: Ferreira, 2001, p. 95

Gráfico 4 - Divisão, em gênero, da produção acadêmica sobre leitura (1980-1995)



Fonte: Ferreira, 2001, p. 101

Gráfico 5 - Preferência dos pesquisadores em relação aos anos e ciclos de ensino (1980-1995).



Fonte: Ferreira, 2001, p. 112

Pelos gráficos apresentados podemos responder, sem sombra de dúvidas, que quem mais pesquisa sobre o tema leitura no Brasil são mulheres, professoras do ensino fundamental, ou provenientes, em sua maioria, dos cursos de Pedagogia, Letras e Linguística, provando-se que atualmente a mulher consegue, não só chegar aos bancos da universidade, como também ultrapassá-los para os programas de pós-graduação. Qualificada como pesquisadora e especialista em leitura, a mulher é responsável pelo maior número de pesquisas nessa área no país (Ferreira, 2001, p. 103).

Há que se considerar também o número de pesquisas na área de Psicologia, que intensificou seus estudos numa perspectiva ligada ao cognitivismo, à Psicolinguística, aos processos de interação da criança com ela mesma e com o seu mundo, aos processos de aquisição da linguagem, em vertentes auxiliadas pelos estudos de Kintsch, Piaget, Ferreiro, Teberosky, Vygotsky, entre tantas outras abordagens possíveis dentro desse campo.

No que se refere às pesquisas ligadas à escola, percebe-se que está no ensino fundamental o maior foco de interesses desses estudos. A universalização do ensino, a partir do ano de 1990, com a obrigatoriedade do ingresso da criança na escola a partir dos sete anos de idade, certamente causou impacto no número de pesquisas acerca do ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais, onde se concentra o maior interesse dos pesquisadores. As políticas públicas de distribuição de livros, tanto didáticos quanto literários, também se intensificaram a partir de então, privilegiando os anos iniciais de escolarização e gerando novas propostas curriculares. Os professores, coordenadores e orientadores pedagógicos e técnicos das Secretarias de Educação também começaram a sentir necessidade de discutir a sua prática e experiência, levando em conta as abordagens teóricas que se baseiam na tríade livro-leitor-leitura.

Nesse contexto de crescimento, seria de esperar que o curso de Biblioteconomia, por ter o livro, o leitor, a leitura e a biblioteca como objetos de trabalho, apresentasse um número maior de pesquisas em leitura. No entanto, entre os quatro cursos que mais produziram academicamente estudos sobre o tema, foi esse o que menos apresentou trabalhos de pesquisa na área. Duas razões podem estar por trás desses números: o primeiro deles seria o pequeno número dos cursos de biblioteconomia existentes no país: até o ano de 1992 (praticamente final do período da pesquisa de Ferreira) o Brasil contava apenas com 31 cursos de graduação, e cinco de pós-graduação, dois deles a nível de doutorado, um na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e o outro na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Martins, 2001, p. 341). A outra razão é esclarecida por Wilson Martins em seu livro *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*, quando define as qualidades e os defeitos do bibliotecário:

Impossível não reconhecer a estreiteza mental que decorre, frequentemente demais, da especialização; a superestimação dos conhecimentos restritamente técnicos em prejuízo de uma cultura humanística mais vasta; o aviltamento do livro que se transforma em mero objeto, sujeito a um número de ordem, em lugar de ser o que realmente é, um testemunho da vida espiritual; a hipertrofia dos sentidos que “fazem” correspondendo à hipotonia dos sentidos que “pensam”; a ideia subentendida de que na vida do livro tudo se resume em catalogá-lo, em fichá-lo, em classificá-lo; enfim todos os preconceitos facilmente reconhecíveis de todas as corporações, de todas as ordens, de todas as confrarias. (Martins, 2001, p. 333)

Com relação à questão que trata do foco das pesquisas realizadas, Ferreira, a partir da leitura minuciosa dos resumos das 189 pesquisas, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, as agrupa em sete diferentes temas: 1) *compreensão/desempenho em leitura*: abarca o maior número de teses e aponta para os aspectos da legibilidade, compreensibilidade e aquisição de competência em leitura; 2) *análise do ensino da leitura e proposta didática*: 61 estudos que descrevem, analisam, criticam, discutem e avaliam as condições de produção de leitura na escola; 3) *leitores: gostos, hábitos, histórias de vida e representações*: 25 estudos que contemplam o leitor, seja ele aluno ou frequentador de bibliotecas públicas; 4) *professor/bibliotecário como leitor*: 15 pesquisas que buscam conhecer as histórias de leitura e as representações desses profissionais acerca do livro e da leitura; 5) *o texto de leitura na escola*: oito trabalhos que apresentam críticas, denúncias e investigação de propostas capazes de alcançar bons resultados na formação de leitores; 6) *memória da leitura, do livro e do leitor*: seis pesquisas que reúnem estudos voltados para a questão da leitura, do livro e do leitor em diferentes épocas e lugares; 7) *concepção de leitura*: apenas três pesquisas, que procuram conceituar e normatizar o que é a leitura (Ferreira, 2001, p. 118 a 168).

Ao estudo desenvolvido por Ferreira somam-se várias outras possibilidades de abordagem ao tema da leitura. Márcia Abreu, também pesquisadora da Unicamp, em ensaio publicado no site da ALB, considera que o campo da leitura é um dos mais dogmáticos que

existem. Segundo a autora, pesquisas recentes mostram que o brasileiro de fato lê, mas como grande parte de suas leituras não está no campo da literatura erudita, os profissionais do livro e da leitura, numa atitude de excessivo autoconhecimento, não aceitam esses “desvios” de leitura, o que dificulta o conhecimento efetivo das diferentes práticas de leitura desenvolvidas por esses leitores. Segundo a estudiosa, permite-se que as pessoas tenham diferentes religiões, opiniões políticas diversas e ainda que falem e pensem de formas diferentes, mas quase nunca se aceita que essas mesmas pessoas possam gostar de *best-sellers*, livros de autoajuda ou livros esotéricos.

Na esteira dessa afirmação, Abreu aponta uma curiosidade, fazendo uma importante observação acerca dos movimentos sobre a leitura da contemporaneidade e de sua relação com os movimentos da leitura no Brasil. Segundo suas pesquisas, a tal suposta crise da leitura não resiste ao confronto de alguns dados atuais, como os que confirmam que os brasileiros leem e os que indicam ser o mercado editorial um bom negócio. Como exemplo, Abreu menciona a criação de uma nova editora – a Camelot – que inicia seus negócios com um investimento de R\$ 40 milhões e espera alcançar um faturamento de R\$ 150 milhões por ano, lançando no mercado 14 ou 15 títulos. Ou seja, partindo desse exemplo é possível considerar que apenas uma pequena quantidade de títulos é, às vezes, suficiente para amealhar um lucro bastante considerável, o que pareceria contraditório num país como o Brasil, que supostamente não lê.

Sem dúvida, o mercado do livro no Brasil vem conhecendo um desenvolvimento sem precedentes nas últimas décadas, fato que se associa principalmente à editoração e venda de livros didáticos, já que o Governo Federal sozinho é responsável pela compra de 51% da produção existente.

Outra pesquisa importante a ser considerada, intitulada *Retratos da leitura no Brasil*, foi realizada pelo Instituto Pró-Livro, com o apoio da Associação Brasileira de Livrarias (Abrelivros), da Câmara Brasileira do Livro (CBL), do Sindicato Nacional de Editoras de Livros (Snel), do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (Cerlalc), e do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), sob a coordenação do Observatório do Livro e da Leitura e execução do Ibope Inteligência. O objetivo principal dessa pesquisa foi “identificar a penetração da leitura de livros no Brasil e também a questão do acesso a livros”, além de fazer o levantamento do perfil do comprador e leitor de livros, identificando, assim, possíveis barreiras para o crescimento da leitura no Brasil. A primeira edição dessa pesquisa foi realizada em 2000 e a segunda edição em 2007 e seus resultados foram divulgados no dia 28 de maio do ano de 2008.²

As entrevistas da edição de 2007, foram realizadas por amostragem, no período compreendido entre 29/11 a 14/12/2007 nos domicílios dos entrevistados, por meio de um questionário com sessenta questões, cujo tempo de resposta era de sessenta minutos. Ao todo

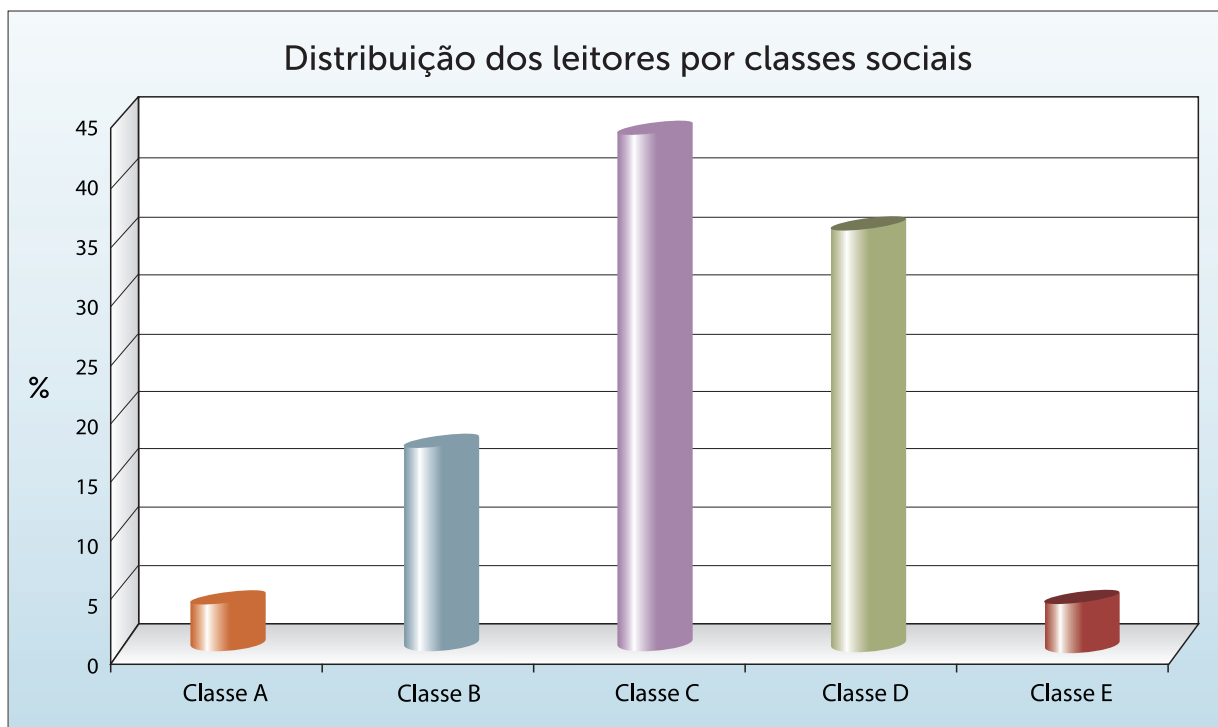
2. Como essas pesquisas são extensas e detalhadas, delas serão aproveitados apenas os dados mais relevantes para este trabalho, sobretudo os da pesquisa de 2007, além de algumas curiosidades, que servem para subsidiar as discussões propostas. Os resultados da pesquisa podem ser encontrados na íntegra no site do Instituto Pró-Livro: www.prolivro.org.br.

foram feitas 5.012 entrevistas, cuja margem de erro foi estipulada em 1,4%, estabelecendo-se um intervalo de confiança de 95%. A proporção da população estudada alcançou 172,7 milhões de brasileiros, considerando os habitantes com mais de 5 anos, ou seja, 92% da população, contra 49% da população estudada na edição de 2000, quando a amostragem cobriu proporcionalmente 86 milhões de brasileiros. A pesquisa aconteceu em 311 municípios e em todas as capitais e regiões metropolitanas do país.

Para classificar o leitor entrevistado como não leitor, a pesquisa levou em consideração, respectivamente, os entrevistados que declararam ter lido pelo menos um livro nos três meses e os que declararam não ter lido nenhum livro nos últimos três meses anteriores à data da entrevista realizada. A pesquisa não avaliou a qualidade da leitura, tampouco o nível de compreensão leitora dos entrevistados e, como em toda pesquisa de opinião, baseou-se nas respostas dadas às perguntas do questionário.

Um dado importante e curioso na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* é a distribuição de leitores por classe: o maior número de leitores encontra-se na Classe C, com 43%, seguida das Classes D com 35%, B, com 16%, vindo por último as Classes A e E, ambas com 3% de leitores. Uma leitura atenta desse gráfico pode trazer indicativos importantes: o de que para as classes intermediárias – no caso as Classes B, C e D – a leitura representaria a possibilidade de mudança do *status social*, promovendo sua passagem, ou ascensão, a uma classe superior, o que confirma o valor positivo da leitura no imaginário social. Para as classes em questão existe a perspectiva de mobilidade.

Gráfico 6 - Distribuição dos leitores por classes sociais



Fonte: Instituto Pró-livro, 2008.

Todavia, o que dizer dos dois extremos dessa pirâmide, formados pelas classes A e E? Em *A instituição imaginária da sociedade*, Cornelius Castoriadis trabalha com o princípio da alienação, que, segundo o autor, numa economia capitalista pode subjugar de igual maneira camadas diferentes de uma mesma sociedade. Tanto a classe capitalista – detentora dos meios de produção, repartição e mercado – percebe-se alienada, já que não se deve “sonhar com capitalistas livres em relação às suas instituições”, quanto a classe dos proletários, a qual, por razões óbvias, “possui a sua inércia e sua lógica própria” de sobrevivência? (Castoriadis, 1995, p. 133). Segundo essa análise, a leitura para as camadas A e E não se revestiria de tamanha importância como para as outras classes sociais.

Quanto à formação dos leitores, a pesquisa registra que 85% dos entrevistados desenvolveram sua formação escolar na rede pública, 9% na rede particular e 7% não informaram. Realidade que se inverte quando se trata do ensino superior: 27% declararam ter frequentado a universidade pública, 67% uma universidade privada e 12% não informaram, o que prova, mais uma vez, a necessidade de expansão de vagas nas universidades federais.

No imaginário brasileiro, a leitura tem significado positivo para três em cada quatro entrevistados e uma pessoa em cada quatro não tem a menor ideia de qual é o papel da leitura. Para o item “O que a leitura significa para o brasileiro” foram feitas duas consultas, uma com respostas espontâneas e únicas e uma outra com resposta múltipla e estimulada. Na primeira consulta, em que o entrevistado deveria falar com suas próprias palavras, sobre a imagem que ele tem da leitura, as respostas foram as seguintes, pela ordem de importância: para uma grande maioria dos entrevistados, 26% (45,2 milhões) a leitura significa conhecimento; para 8% (14 milhões) a leitura é algo importante; para outros 8% significa crescimento profissional; para 5% a leitura é sabedoria; o mesmo número, 5%, respondeu que é desenvolvimento cultural; com um percentual semelhante, 4% dos entrevistados, declararam a importância social, prazer e melhora na educação; para 2% a leitura é tudo na vida do homem; igualmente, para 1%, representa inteligência, informação, atualização, lugares novos, comunicação, além de outras respostas.

Na resposta estimulada e com múltiplas escolhas, os resultados foram os seguintes: uma fonte de conhecimento para a vida com 42% – 73 milhões; uma fonte de conhecimento e atualização profissional 17% – 29 milhões; uma fonte de conhecimento para a escola/faculdade – 6,6 milhões; uma atividade interessante 8% – 14,2 milhões; uma atividade prazerosa também 8%; uma prática obrigatória 3%; algo que produz muito cansaço e exige muito esforço 2%; algo que ocupa muito tempo 2%; uma atividade entediante 1%; finalmente, 6% dos entrevistados não opinaram ou não sabem. Como se vê, segundo a pesquisa, a imagem da leitura está essencialmente ligada ao conhecimento, sobretudo entre os mais velhos. Um outro dado positivo da pesquisa é que a resposta que toma a leitura como “uma atividade prazerosa” foi escolhida pela maioria das crianças com idade até 10 anos, ou seja, 12% delas. Essa informação oferecida pela pesquisa mostra que as crianças vêm sendo estimuladas de forma mais lúdica para a leitura e, como elas estão em idade escolar, mostra também que muitos professores vêm mudando sua prática pedagógica em relação ao ensino da leitura, um sinal positivo de avanço.

O perfil do leitor brasileiro traçado pela pesquisa revela que 55% dos leitores são mulheres, os quais estão lendo mais do que os homens em todos os gêneros de livros apontados, com exceção das áreas de História, Política e Ciências Sociais, em cuja leitura o público masculino se sobrepõe ao feminino. Em se tratando da média de livros lidos anualmente, também são as mulheres que apresentam a melhor média: enquanto elas leem 5,3 livros por ano, na maioria das vezes por prazer, gosto ou motivos religiosos, os homens leem 4,1 livros, motivados pela atualização profissional ou por exigência escolar ou acadêmica.

Entre as preferências de leitura dos brasileiros a revista está em primeiro lugar, seguida do livro, jornais, livros indicados pela escola, textos escolares, histórias em quadrinhos, textos da internet, textos de trabalho, livros digitais e áudio-livros. Nesses dados acerca da preferência dos leitores dois aspectos chamam a atenção: o primeiro é que o livro só perde para a revista, na preferência dos leitores, o que é um dado muito positivo; o segundo é que a classificação dos textos da internet e dos livros digitais, sétimo e nono lugares, respectivamente, contraria as previsões pessimistas sobre o incerto futuro do livro, comprovando o seu favoritismo e a sua permanência entre os leitores brasileiros, em detrimento da leitura na internet.

Em entrevista à *Revista Nova Escola*, de agosto de 2007, na sessão “Fala, Mestre!”, Roger Chartier também discorda da ideia de que a internet possa representar o fim do livro, já que “o livro impresso dá ao leitor a percepção de totalidade, coerência e identidade” (2007, p. 24), o que assegura seu lugar na aceitação dos leitores. Chartier ressalta o importante papel da internet junto aos jovens, no que se refere às possibilidades que ela traz para a entrada desses usuários no mundo dos textos literários, uma vez que atualmente vários textos essenciais da literatura passam pela tela do computador. No entanto, a leitura desses textos se realiza de forma fragmentada, como se faz com a leitura de uma informação, de uma notícia, de um site, prejudicando sua compreensão de forma coerente e completa. Segundo Chartier, uma leitura de Machado de Assis, por exemplo, se feita na tela do computador, dificulta um contato mais profundo com a obra, pois ela não será feita lentamente e de forma reflexiva, como deve ser a leitura de seus romances. Cabe à escola, à biblioteca e aos meios de comunicação mostrarem o valor da criação intelectual e valorizar esses dois modos de leitura – o digital e o impresso – que são importantes para a formação do leitor, conforme sugere o pesquisador (2007, p. 26).

Mais uma vez a escola é chamada à responsabilidade. Diante dos resultados que foram colocados pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, Maria Antonieta Cunha analisa essa tarefa:

Todos os dados apontam, portanto, para a necessidade de a escola assumir verdadeiramente seu papel de formadora de leitores, intensificando sua ação em todas as direções que se relacionam com o gosto pela leitura. Seria importante um mutirão que, a curto prazo, ajudasse esses profissionais/educadores a, eles próprios, descobrirem a tal senha, e/ou se aperfeiçoassem como mediadores de leitura. Em todas as instâncias de governo, mas também nas escolas privadas de ensino superior, é essencial iniciar ou ampliar ações de disseminação (ou apoio) de cursos, em vários níveis, de formação de gestores para a leitura, cursos de educação continuada com uma

carga horária expressiva na área da leitura e da literatura, produção e, sobretudo, divulgação e aquisição de obras técnicas e de pesquisa sobre o assunto para esses profissionais. (Cunha, 2008, p. 32)

Voltando à pesquisa em análise, verifica-se que, em relação ao gênero preferido dos leitores, a *Bíblia* é de fato a grande unanimidade. Seja na pesquisa espontânea ou na estimulada, seja entre homens ou mulheres, o livro sagrado está no topo da lista das preferências de leitura, a partir dos 25 anos.

Um dado animador, observado entre os cinco e dez anos, é que as preferências das crianças nesse período recaem, em ordem de classificação, para a literatura infantil, com 77%, histórias em quadrinhos, com 44%, livros didáticos, com 45%, e a *Bíblia* com 38%, seguidos pela poesia e pelos contos, com 23% em cada um dos gêneros. Entre os onze e treze anos, nota-se uma inversão na ordem das preferências dos gêneros de leitura: com 47%, os livros didáticos foram os mais citados pelos entrevistados, empatados com a literatura infantil e as histórias em quadrinhos, ambos com 44%, a poesia, com 41%, depois a *Bíblia*, com 33%. Entre quatorze e dezessete anos, o livro didático continua na preferência dos leitores com 50%, seguido pelo romance e pela poesia, ambos com 41%, a *Bíblia* tem a preferência de 36% dos leitores e as histórias em quadrinhos ficam com 30%. A faixa etária de dezoito a 24 anos é a última que não aponta a leitura da *Bíblia* como sua preferida; sua preferência fica com a leitura do romance, 47% dos entrevistados, com o livro didático, 37%, ocupando a *Bíblia* o terceiro lugar da preferência dos leitores, com 36%.

A leitura da *Bíblia* sempre exerceu um papel fundamental no desenvolvimento da leitura de uma maneira geral. Jacqueline Hamesse (2002, p. 124) afirma que durante toda a Alta Idade Média a leitura da Sagrada Escritura era feita a todo o momento, de forma lenta e regular, com diversas passagens sendo aprendidas de cor, num processo em que os religiosos meditavam de maneira incessante sobre determinadas frases. Essa leitura, que na maioria das vezes era feita em voz alta, constituiu-se como a base da espiritualidade monástica. A leitura da *Bíblia* era frequente e obrigatória também nas famílias, onde o papel de leitora cabia às mulheres, guardiãs dos bons costumes, da tradição e do ritual familiar. O livro sagrado era passado de geração em geração e nele eram registrados os nascimentos, casamentos e mortes, tornando-se assim símbolo da tradição cristã e da continuidade familiar (Lyons, 1999, p. 166).

O rito doméstico da leitura bíblica estende-se até os nossos dias, como ficou comprovado pelas respostas dos entrevistados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. Entre os trinta livros citados como os mais importantes na vida do leitor, é a *Bíblia* que novamente ocupa a primeira posição, citada dez vezes mais que o segundo colocado, o livro *O Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Mesmo no item relativo às últimas leituras, aproximadamente 6,9 milhões, mencionaram a *Bíblia*, em primeiro lugar, apontada até dezoito vezes mais que o segundo colocado, o livro *O Código Da Vinci*, de Dan Brown. Como se observa, o livro sagrado está na preferência dos leitores, o que não é diferente entre as professoras que responderam aos questionários e que fazem parte dos resultados aqui analisados. Em alguns casos, as

respostas indicam que a *Bíblia* era o único livro encontrado nos lares das professoras durante a sua infância, e ainda continua sendo a leitura mais apreciada em determinadas famílias.

A constatação de que os dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* revelam uma clara e progressiva a valorização da leitura coloca em evidência também que todos os atores envolvidos nesse processo têm mostrado uma evolução contínua, concretizada a passos firmes. Sem dúvida, o fato de que, para a maioria dos entrevistados, cerca de 63%, ou seja, 60,2 milhões, a motivação para a leitura de um livro é o prazer, gosto ou necessidade espontânea, parece mostrar ventos promissores nesse processo de evolução. Entretanto, ainda há muito a ser feito e é necessário alargar os horizontes do domínio da leitura em nosso país. Pela ordem de preferência, os outros motivos que levam o leitor a ler um livro apontados na pesquisa foram: a atualização cultural/busca de conhecimentos gerais com 53%; exigência escolar ou acadêmica com 43%; motivos religiosos com 26%; atualização profissional com 23% e exigência do trabalho com 11%.

De qualquer forma, um estudo comparativo entre a pesquisa realizada em 2000 e a última, desenvolvida em 2007, revela um avanço significativo da leitura, seja no aumento do número de leitores, seja na quantidade de livros lidos anualmente, seja na ampliação das formas, das práticas ou dos gêneros textuais de leitura preferidos pelos leitores. Se, em 2000, 26 milhões de leitores liam uma média de 1,8 livros por ano, em 2007, 66,5 milhões de leitores leem 3,7 livros por ano. Mas cabe lembrar, no entanto, que ainda há uma enorme fatia da população brasileira que não conhece materiais de leitura, ou que os conhece muito mal, sobretudo o livro. Assim, as políticas públicas de promoção da leitura não só carecem de planejamento mas também precisam ser implementadas de forma contínua para que possam levar, ao maior número possível de cidadãos que se encontram à margem desse acesso, a possibilidade de estabelecerem vínculos efetivos e duradouros com a leitura. Essas políticas devem se mostrar ainda mais eficazes nos aspectos referentes à escola, uma vez que os dados da pesquisa em análise confirmam a estreita relação entre leitura e educação, vínculo que se torna “imperativo num país com as desigualdades sociais nos níveis existentes, onde a família não exerce o papel de primeira e mais importante definidora do valor da leitura” (Cunha, 2008, p. 32).

Avaliações institucionais de desempenho em leitura

Dentro da esfera pública federal, outra pesquisa de grande importância para análise do desempenho em leitura dos alunos de 5º ano é a que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação, vem fazendo desde o ano de 1990, com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb).³ Periodicamente, a cada dois anos, essa pesquisa colhe amostras representativas do desempenho de alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, em Matemática, com foco

3. As informações sobre o Saeb foram retiradas do site: www.inep.gov.br

na resolução de problemas, e em Língua Portuguesa, com foco na leitura. Criado em 1988, mas com a primeira avaliação aplicada apenas em 1990, o Saeb vem se modificando ao longo dos anos e se tornou uma importante ferramenta para as tomadas de decisões nas políticas públicas educacionais.⁴

A elaboração e aplicação das avaliações do Saeb coincidem com o período de imensa incorporação de alunos no primeiro segmento do ensino fundamental, ocorrida a partir de 1990, quando a universalização do ensino tornou-se obrigatória para as crianças de sete anos. Universalização que se seguiu à assinatura do Pacto de Jomtien, na Tailândia, onde se realizou nesse mesmo ano, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida por uma comissão interagencial formada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Unesco, Unicef e Banco Mundial. Durante a realização dessa conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e um Plano de Ação, documentos que trazem no seu bojo o consenso mundial sobre o compromisso de garantir que as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos – sejam realmente satisfeitas em todos os países. Nesse aspecto, o teor desses documentos chama a atenção para o fato de que, se queremos assegurar educação de qualidade para todos, é preciso que todos se empenhem pela educação, ou seja, que a educação deixe de ser preocupação só dos governos, de especialistas e profissionais de ensino para se tornar um objetivo da sociedade, incorporando “novos atores” e criando uma “nova demanda” para a educação.⁵

No Brasil, os avanços recentes na legislação e na definição de políticas sociais se fundamentaram no estabelecimento de mecanismos de participação da sociedade nos três níveis de decisão (federal, estadual e municipal) com a criação de Conselhos Setoriais (entre eles os Conselhos de Saúde, de Meio-Ambiente, de Defesa da Criança e do Adolescente, Tutelar, da Educação, de Assistência Social). É também a partir deste período que várias ações institucionais implementadas refletiram em avanços quantitativos na educação: houve um significativo aumento na matrícula de crianças e também na incorporação de jovens na escola; programas de aceleração da aprendizagem se tornaram mais frequentes corrigindo a defasagem idade/série do aluno e contribuindo para que o aluno permanecesse na escola; por necessidade ou busca de crescimento pessoal, levas de jovens mulheres, muitas vezes donas de casa, assinalam sua volta aos bancos escolares. Entretanto, o aumento dos números não significa necessariamente a melhoria da qualidade e nunca é demais considerar que, “em educação, o prazo para a aquisição efetiva de conhecimentos e habilidades é lento [...], não se colhendo resultados imediatos dos projetos implementados, por melhores que sejam seus objetivos, formas de gestão e montante de recursos empregados” (MEC/Inep, *Saeb 2001, Relatório de Língua Portuguesa*, 2002, p. 48).

O Saeb tem como principais objetivos: 1) oferecer subsídios à elaboração e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção, para que possam ser

4. O Saeb foi aplicado nos anos de 1990, 1993, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005 e 2007.

5. Argumentação retirada do site: www.educabrasil.com.br

ajustados de acordo com as necessidades diagnosticadas; 2) identificar os problemas; 3) produzir informações sobre o contexto socioeconômico, cultural e escolar dos alunos; 4) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma radiografia do ensino e aprendizagem; e 5) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional. A partir dos resultados do Saeb, o MEC, as secretarias estaduais e municipais de educação estabelecem suas prioridades e ações voltadas para a solução dos problemas diagnosticados, visando a melhoria do sistema educacional e a redução das desigualdades nele observadas.

A partir de 2005, o Saeb passou a apresentar duas vertentes de avaliação: 1) a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que é aplicada nas redes públicas de ensino de cada unidade da federação, conhecida em sua divulgação por Saeb; 2) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), cuja avaliação é mais extensa e detalhada e tem como foco de pesquisa cada uma das unidades escolares; essa avaliação, conhecida como Prova Brasil, é direcionada aos 5º e 9º anos do ensino fundamental. No ano de 2008, o Saeb foi acrescido de mais uma novidade: a Provinha Brasil, aplicada em duas etapas aos alunos do 2º ano da alfabetização, com uma etapa realizada no primeiro semestre e a outra no segundo semestre do ano letivo. A Provinha Brasil tem como objetivo verificar se as crianças encontram-se na fase de aquisição ou de consolidação da base alfabética. Essa avaliação torna-se imprescindível e importante na medida em que o MEC fornece à escola e aos professores a matriz dos testes a serem utilizados, os descritores de habilidades e competências que devem ser avaliados, bem como oferece todo material para o professor, explicando passo a passo quais são as atividades a serem desenvolvidas e indicando os parâmetros de correção e intervenções a serem adotadas de acordo com os resultados obtidos. Os testes, fundamentados na leitura e na escrita, são aplicados em sala de aula pelos próprios professores e todo o processo de correção, análise e aplicação dos resultados fica sob a responsabilidade das secretarias de educação, que só participam da avaliação mediante a sua adesão e a das escolas que estão sob sua jurisdição.

No que se refere especificamente à avaliação de Língua Portuguesa no 5º ano, foco deste estudo, pode-se observar que os índices de desempenho, ou médias de proficiência, apresentam uma queda significativa desde a sua implementação, em 1995, conforme quadro apresentado adiante, apesar da carga horária da língua materna ser a maior em todo território nacional, juntamente com a de matemática. A matriz de referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil está estruturada com foco na leitura, compreendida com um processo que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A avaliação se volta, sobretudo, para a função social da língua e toma como pressuposto a ideia de que:

ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de

sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interação, dos estilos, das diversas formas de organização textual.⁶

A relação de interação que a leitura envolve entre seus diversos elementos – leitor, texto e autor – tornando o leitor apto à compreensão é chamada por Eni Orlandi como o “âmbito da legibilidade” (1996, p. 183). Segundo a autora, além de uma boa formação de sentenças, da coesão textual e da coerência, a legibilidade do texto implica outros elementos externos ao texto, como a situação e o contexto; diferentes leitores possuem diferentes níveis de compreensão de um mesmo texto, sendo necessário investigar os interlocutores, a presença do outro no texto e a relação entre o leitor virtual (inscrito no texto) e o leitor real (1996, p. 184).

Feitas as considerações introdutórias sobre a avaliação do Saeb e suas implicações, cabe verificar quais são as médias de proficiência em Língua Portuguesa, cujo foco se estabelece na leitura, dos alunos do ensino fundamental (hoje 5º ano em Goiás), abarcando-se um período de dez anos.

Quadro 1 - Médias de Proficiência em Língua Portuguesa - 4ª série E.F. (1995-2005) – Brasil, Regiões e Unidades da Federação

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Brasil	187,9	183,9	167,5	163,3	170,7	173,0
Centro Oeste Mato Grosso do Sul	190,3	183,4	168,7	154,0	165,4	167,0
Mato Grosso	172,8	171,0	155,1	149,7	159,4	165,6
Goiás	200,3	186,3	171,7	162,8	171,1	165,1
Distrito Federal	202,1	176,4	162,7	177,7	184,8	185,6
Paraná	203,7	213,8	183,8	180,1	190,6	193,8
Rio Grande do Sul	172,8	166,9	149,4	138,9	144,5	142,7

FONTE: DAEB/INEP/MEC

Quadro 2 – Abrangência

Ciclo	Escolas	Alunos 4ª série
1995	2.839	30.749
1997	1.933	70.445
1999	6.798	107.657
2001	6.935	114.512
2003	5.598	92.198
2005	5.940	83.929

Fonte: http://inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf

6. Trecho retirado do site: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua_portuguesa.htm

Foram separados para esta análise comparativa apenas os dados quantitativos da região Centro-Oeste, de interesse especial para nosso trabalho, e os dos Estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, respectivamente os que alcançaram a maior e a menor média de proficiência entre todas as outras unidades da federação. Com relação à tabela de abrangência da avaliação, os números correspondem ao total de escolas e alunos avaliados no país, nas seis edições do Saeb focalizadas.

Nas duas primeiras avaliações (1990 e 1993) não houve planejamento para um estudo comparativo e não tendo havido a construção de instrumentos adequados à aferição dos escores e análise dos resultados, os dados coletados não foram disponibilizados. A partir de 1995, porém, foram incluídos itens comuns em todas as avaliações, garantindo a possibilidade de estudos comparativos e a confiabilidade dos resultados ao longo de todos os ciclos de avaliação. Um dado comum que pode ser observado entre todos os estados, sem exceção, é o fato de que a média de proficiência vai caindo nas três primeiras avaliações – 1995, 1997, 1999. Em 2001 apenas o Distrito Federal apresenta uma melhora e, a partir de 2003, os demais Estados vão apresentando sinais de recuperação, com exceção de Goiás, cuja média é sempre descendente. É também no ano de 2001 que a avaliação do Saeb atinge o ápice em termos de números: tanto no que se refere à quantidade de escolas cobertas quanto ao número de alunos pesquisados, observa-se nesse ciclo uma ampliação significativa da avaliação. Diante dos números coletados, pergunta-se: teria a quantidade influenciado na curva descendente da qualidade?

A partir da análise dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa, extraídos dos testes aplicados pelo Saeb em 2001, ano em que os Estados atingem um patamar crítico nas avaliações, como se observou no gráfico das médias nacionais em proficiência na área de leitura, foram estabelecidas cinco categorias de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado. Nessa avaliação, 22,2% dos estudantes de 5º ano do ensino fundamental tiveram desempenho muito crítico e 36,8% apresentaram desempenho crítico, perfazendo um total de 59% de avaliações negativas para o desempenho da habilidade leitora.

Segundo os critérios do Saeb, foi construído um quadro com o detalhamento da situação no que se refere à construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura em cada uma das cinco categorias estabelecidas para a avaliação de desempenho na 4ª série do ensino fundamental:

Muito crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova. Os alunos neste estágio não alcançaram o Nível 1 da escala do Saeb.
Crítico	Não são leitores competentes, leem de forma truncada, apenas frases simples. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 1 e 2 da escala do Saeb.
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 3 e 4 da escala do Saeb.
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequado à 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados no Nível 5 da escala do Saeb.
Avançado	São leitores com habilidades consolidadas, alguns com nível além do esperado para a 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados no Nível 6 da escala do Saeb.

Fonte: MEC/Inep/Daeb

Entre as publicações do MEC sobre o Saeb, encontra-se à disposição do público, no site do Inep, o caderno intitulado *Qualidade na Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*, cuja introdução começa pela seguinte afirmação categórica:

59% dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do ensino fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura e 52% desses mesmos alunos demonstram profundas deficiências em Matemática. Os dados podem ser lidos a partir da pesquisa efetuada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2001.

Tal informação leva gestores, especialistas e sociedade em geral a se perguntarem: Onde está o problema? No aluno? No professor? Nos sistemas de ensino? Nas políticas, programas ou projetos educacionais? Nas condições de vida dos alunos e suas famílias? (2003, p. 3)

Efetivamente, a análise dos dados do Saeb não pode ser feita de forma descontextualizada das dimensões e diversidades do sistema educacional. As condições socioeconômicas de cada aluno e das diferentes regiões do país, a frágil infraestrutura das escolas, quase sempre desprovidas de bibliotecas, de laboratórios de informática e de ciências, professores com baixos salários e muitos deles sem qualificação profissional, somam-se a um conjunto de variáveis fazendo com que a baixa qualidade do ensino não seja responsabilidade apenas de algumas instituições ou instâncias sociais.

Tomando-se a média de proficiência em Língua Portuguesa dos Estados de Goiás (176,3), Paraná (194,3), Rio Grande do Norte (152,5) e do Distrito Federal (181,5) como exemplos, é possível fazer uma análise pontual de alguns indicadores socioeconômicos, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Coeficiente de Gini e o Produto Interno Bruto (PIB), para verificar sua implicação nos resultados finais dos estados em questão.

O IDH é uma medida comparativa que engloba três dimensões – a riqueza, a educação e a longevidade – e foi criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998. O objetivo do IDH é oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB), que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH não abrange todos os aspectos de desenvolvimento, não busca uma representação da “felicidade” das pessoas, nem indica “o melhor lugar no mundo para se viver”. A riqueza no IDH é aferida pelo PIB per capita em dólar PPC (paridade do poder de compra, o que elimina as diferenças do custo de vida entre os países), a educação pelas taxas de alfabetização e matrícula e a longevidade pela expectativa de vida ao nascer. A renda é mensurada pelo PIB per capita, em dólar PPC. Essas três dimensões têm a mesma importância na composição do índice, que varia de zero a um.

O IDH, publicado pela primeira vez em 1990, aos poucos, tornou-se referência mundial, como índice-chave para os objetivos de desenvolvimento do milênio da ONU. No Brasil, tem sido utilizado pelo governo federal e por administrações municipais, que podem consulta-lo no *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, um banco de dados eletrônico

com informações socioeconômicas sobre os 5.507 municípios do país dos 26 Estados, além do Distrito Federal.⁷ Desde 1993, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) vem utilizando esse índice nos seus relatórios e classificando os países que fazem parte da ONU de acordo com o seu IDH.

O Coeficiente de Gini é uma medida desenvolvida pelo estatístico italiano Conrado Gini e publicada em documento em 1912. Comumente expresso em pontos percentuais, utilizado para calcular a desigualdade na distribuição de renda, ou de riqueza líquida. O índice varia de 0 a 1, sendo que 0 significa a completa igualdade na distribuição de rendas e quanto mais próximo se fica de 1, mais desigualdade se encontra nessa distribuição. O PIB, por sua vez, representa, em valores monetários por habitante, o resultado dos bens e serviços finais produzidos numa determinada região, em determinado período.⁸ Valores do PIB muito baixo indicam, em geral, que existem segmentos sociais que vivem em precárias condições de vida.

Quadro 3 - Comparativo dos índices socioeconômicos (Distrito Federal, Estados de Goiás, Paraná, Rio Grande do Norte)

	IDH	Coeficiente de GINI	PIB (R\$)
Brasil		0,556	13.515,00
Distrito Federal	1º lugar - 0,874	0,614	37.600,00
Goiás	9º lugar - 0,800	0,524	9.962,00
Paraná	6º lugar - 0,820	0,528	13.158,00
Rio Grande do Norte	21º lugar - 0,738	0,561	6.754,00

Nota-se que os índices socioeconômicos influenciam diretamente nos resultados qualitativos das avaliações educacionais, o que se expressa nas médias de proficiência. A pior média entre os estados analisados, de 152,5 é do Rio Grande do Norte e guarda estreita correlação com seu IDH, sua má distribuição de rendas e o rendimento *per capita* do estado, conforme atestam os dados da tabela anterior. O Distrito Federal se apresenta como um caso à parte. Se for levada em consideração apenas a cidade de Brasília, seus índices são bem elevados, mas ao assimilar as cidades satélites localizadas imediatamente no entorno da capital federal, onde as desigualdades sociais saltam aos olhos, seus índices tendem a cair vertiginosamente. Tanto é verdade que seu Coeficiente de Gini, que em 1995 era de 0,587, elevou-se para 0,614 em 2007, revelando que a distribuição de renda no Distrito Federal tornou-se ainda mais desigual nesse período.

Outra contribuição significativa que o Saeb trouxe para o conhecimento do desempenho em leitura dos alunos da 4ª (5º ano) e 8ª série e que vem provocando momentos de reflexão no ambiente escolar e na sociedade como um todo é a instituição do Índice de

7. Os dados sobre IDH, PIB e Coeficiente de Gini foram retirados do site da ONU, no link: <http://www.pnud.org.br/idh/>

8. Os dados sobre IDH, PIB e Coeficiente de Gini foram retirados do site da ONU, no link: <http://www.pnud.org.br/idh/>

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é aferido pelo desempenho nas avaliações da Prova Brasil e pelo tempo de permanência dos alunos na escola. Por ser praticamente universal – todos os alunos das escolas públicas urbanas que possuem mais de 20 estudantes por sala nas séries avaliadas, devem fazer as provas do Ideb –, essa avaliação permite que os resultados forneçam as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, e também para cada um dos municípios e escolas participantes. As taxas de distorção idade/ano escolar, a evasão e a repetência – dados que são coletados pelo censo e incidem diretamente no Ideb – representam prejuízos devastadores para as crianças e jovens brasileiros, para o sistema educacional, para a sociedade como um todo. O município, a unidade escolar, tomada em suas várias dimensões (sua gestão, os alunos e as famílias) precisam tomar consciência de suas responsabilidades e desempenhar o papel que lhes cabe nesse processo de mudança.

Além de vários fatores positivos, a avaliação do Ideb possui três grandes méritos. O primeiro deles é a possibilidade de estudo comparativo entre Estados, municípios e unidades escolares, o que permite ampliar a mobilização da sociedade em torno da Educação, fazendo com que as boas experiências de ensino e aprendizagem e de gestão escolar sejam divulgadas e compartilhadas e, por outro lado, as más experiências sejam trazidas à tona para serem discutidas e receberem as intervenções necessárias. O segundo mérito é que, ao equilibrar duas importantes dimensões do sistema educativo, aprendizagem e fluxo, o Ideb impede que o sistema de ensino retenha seus alunos apenas para obter melhor qualidade no Saeb ou na Prova Brasil, pois nesse caso o fator fluxo será alterado negativamente; por outro lado, se o sistema se apressar, aprovando o aluno sem a necessária qualificação, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria desse sistema. Finalmente, o terceiro mérito do Ideb recai no fato de ser um importante indutor de políticas públicas em prol da qualidade na educação, pois se constitui como ferramenta quantitativa e qualitativa do MEC para estabelecer as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica. A avaliação do Ideb é feita por uma escala que vai de 0 a 10.

Ao divulgar as primeiras avaliações do Ideb em 2006, referentes à avaliação de 2005, o Ministério da Educação estabeleceu metas para todas as unidades da federação, municípios e para cada uma das avaliações bienais das unidades escolares até o ano de 2022, quando o Brasil estará comemorando os seus 200 anos de independência. As unidades escolares terão que alcançar a média 6,0, índice obtido pela educação nos países desenvolvidos que fazem parte da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que têm como referencial as avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

Nessa primeira avaliação, as escolas que obtiveram nota 2,1 ou inferior a ela, juntamente com o Poder Executivo do município em que elas estão sediadas, foram convidadas pelo Ministério da Educação a apresentarem um projeto de trabalho a ser desenvolvido dentro da unidade escolar com o apoio da prefeitura da cidade. Em troca, receberam do MEC apoio pedagógico e financeiro para investirem na estrutura física da escola, na formação de professores, na compra de material didático e na melhoria da sua gestão. Por outro lado, 33

escolas que estão entre as mais bem avaliadas do país e que apresentariam, supostamente, obstáculos para um bom desempenho, como difícil acesso, quadro não graduado de professores, localização em áreas de risco, dentre outros problemas, receberam, como mérito pelo seu trabalho, uma publicação pela Unicef e MEC, relatando as atividades e projetos (de gestão, dos professores e dos alunos) que culminaram no bom trabalho por elas concretizado.

As avaliações foram realizadas apenas dentro da disciplina de Língua Portuguesa, com foco na leitura, e na Matemática, com foco na resolução de problemas. O Ideb conseguiu trazer à tona, mais uma vez, o que todos sabiam, mas não possuíam dados concretos para provar: a questão da leitura pode criar ou aprofundar obstáculos a um bom desempenho escolar e social, uma vez que as avaliações são sempre baseadas na leitura e interpretação de textos e na resolução de problemas matemáticos, o que demanda capacidade de leitura por parte dos alunos. As escolas que apresentaram o melhor desempenho são aquelas que têm o seu Projeto Político-Pedagógico mais bem estruturado, cujos professores planejam as suas atividades e compartilham seus momentos de planejamento com a equipe, em que a biblioteca cumpre o seu papel de dinamizadora da leitura e trabalha em parceria com os professores, oferecendo material de apoio às pesquisas estudantis e estimulando continuamente a leitura. Nas unidades escolares em que o Ideb é mais alto, a gestão é mais democrática e articula bem os diversos departamentos da escola, a preocupação em estimular a leitura permeia boa parte do planejamento dos professores, que trabalham na perspectiva da diversidade textual, que criam oportunidades para desenvolver a capacidade inventiva dos estudantes com produções de textos relevantes e tornam-se elo de ligação entre o sujeito leitor e a leitura. Ou seja, são professores que dão a volta à chave, ajudam na descoberta da senha do mundo, da senha da vida e conseguem capturar, definitivamente, seu aluno/sujeito para a leitura.

Com efeito, as recentes pesquisas e as avaliações de desempenho em leitura apresentadas neste estudo servem como parâmetros para o diagnóstico de um momento ímpar do crescimento da atividades e das práticas leitoras em nosso país. Mas nessas pesquisas as relações entre pesquisador e pesquisado e o avaliador e o avaliado são sempre assimétricas, uma vez que ao pesquisador e ao avaliador é atribuído o poder do conhecimento, da informação, tornando-o juiz da qualidade. Essa assimetria estabelece uma distinção entre aqueles que sabem e aqueles que devem receber o conhecimento e a informação. Faz-se necessário reduzir essa distinção para que o processo avaliativo e as pesquisas empreendidas possam resultar em ações que interfiram de forma mais eficaz na melhoria da proficiência em leitura e, conseqüentemente, do sistema educacional, segundo o que estabelece o Inep (MEC/Inep, 2003, p. 4):

Nesta perspectiva, se a avaliação, por um lado, oferece um diagnóstico acurado da realidade educacional, por outro lado, deve se constituir em instrumento capaz de apontar a correção de rumos e de viabilizar a superação dos problemas diagnosticados, ou a reafirmação das medidas e práticas bem-sucedidas. Deve permitir a instrumentalização dos distintos atores para os quais os resultados da avaliação são dirigidos. Deve comprometer-se com uma parceria no desenvolvimento de soluções para os problemas que vierem a ser revelados.

[...]

Ciente da multiplicidade de fatores que interferem na qualidade do sistema educacional, de que nenhum fator responde sozinho por qualquer mudança nesta área, as políticas de intervenção não poderão se dar de forma isolada. São essenciais as iniciativas que promovam parcerias entre as distintas instâncias governamentais, universidades e instituições de pesquisa. Os programas devem ser articulados. Qualquer medida para a melhoria de prática docente, por exemplo, deverá estar associada à discussão, revisão da política do livro didático, das reformas curriculares e da formação docente.

Assim, conhecer o fenômeno da leitura, suas implicações e complexidades, práticas sociais e escolares, os fatores quantidade e qualidade, torna-se uma necessidade que implica conhecimentos mais verticais, os quais podem ser desvendados por uma ciência contemporânea, que, aliás, nasceu dessa necessidade e vem ao encontro dos anseios dos estudiosos da leitura: a sociologia da leitura.

Um auxílio às pesquisas: o papel da sociologia da leitura

A leitura vem se impondo em todos os setores da vida social e se tornou uma atividade cotidiana praticada por muitos. Para analisá-la e explicá-la, tanto quantitativa quanto qualitativamente, faz-se necessário conhecer e entender sua história, pesquisar, colher dados, identificar práticas, enfim, desvendá-la. O papel da sociologia da leitura, ciência que se estabelece mais pelos questionamentos do que propriamente pelas respostas, é conhecer os diferentes contornos e significados dessa prática cultural, identificando a diversidade social dos usos da escrita e seus modos de apropriação.

No livro *Sociologie de la lecture* (Horellou-Lafarge; Segré, 2003), as autoras apresentam os princípios básicos dessa ciência, estabelecendo, de início, uma linha cronológica sobre a evolução do livro e da leitura na história da humanidade. Tudo começou com a escrita ideográfica (para cada signo há um objeto correspondente), daí se passou para a escrita denominada pictograma (para cada signo uma ideia, o ideograma), em seguida, para a escrita silábica e, por fim, à escrita alfabética. Nesse processo o homem passou rapidamente da cultura oral à cultura escrita. Foi então que nasceu o livro, que, na sua forma primitiva, era escrito na argila, depois no papiro até chegar ao códex e, posteriormente, ao livro como conhecemos hoje. A grande revolução veio com Gutenberg e o nascimento da imprensa, trazendo infinitas possibilidades à criatividade e à disseminação da cultura escrita. Mais recentemente, chegou-se ao que parecia impossível: o livro eletrônico, espaço limitado de capacidade ilimitada, onde todos os livros possíveis de serem lidos se encontram disponíveis numa mesma tela. Para um único objeto, o livro, uma pluralidade de profissionais: autor, editor, ilustrador, impressor, livreiro, divulgador, numa cadeia em que o livro se industrializou e se tornou um produto de massa. A leitura se institucionaliza e, no seio de cada uma das instituições, assume um papel diferenciado: para a Igreja é uma ferramenta de propaganda, propagação da fé; para o Estado

é um instrumento de democratização (ou de dominação); para a escola a oportunidade de proporcionar conhecimento, autonomia, libertação. Papéis que fazem nascer quem de fato oferece *status* à leitura: o leitor que encontra nessa prática o caminho da emancipação e que pode escolher a leitura que lhe convém – distração, instrução, iluminação.

A partir da segunda metade do século XVIII a leitura se torna acessível, inclusive à mulher e à criança. Entretanto, a leitura conhece os dois lados possíveis de uma mesma moeda: liberdade e censura, seja no interior da Igreja, nas atividades do Estado ou no seio da escola. Ler torna-se uma aprendizagem escolar determinante e aprender a decodificar os signos e símbolos passa a ser a preocupação dominante de quem ensina; é preciso então conhecer e desenvolver métodos de aprendizagem da leitura. Fazer da criança um leitor é tarefa da instituição escolar, o que nem sempre significa desenvolver o prazer de ler.

As políticas do livro e da leitura põem à prova as dificuldades sociais de acesso ao livro, a luta contra o analfabetismo, os direitos do autor e do cidadão de ter bibliotecas públicas – e escolares – eficientes. As pesquisas referentes à leitura se multiplicam. Torna-se necessidade premente conhecer cada vez mais e melhor os leitores, a diversidade de suas práticas de leitura, se são ordinárias, de documentação, profissionais, relaxantes etc. É preciso também saber os números dessa atividade, a diferenciação dos leitores segundo o sexo, o capital familiar, cultural e escolar, como são os espaços de leitura e seus modos de apropriação. É nessa seara, com o objetivo de esclarecer tais questionamentos e para colocar outros tantos que entra em cena a sociologia da leitura.

As maneiras de ler, de se apropriar dos conteúdos variam de um grupo social a outro, segundo suas tradições, seus interesses, suas expectativas. As determinações sociais e culturais da leitura ficam patentes e verificáveis pelos estudos sociológicos, mas as exceções são notadas e suscitam novos questionamentos. Da mesma forma, no interior de cada grupo social, são descobertas múltiplas variações das práticas de leitura que exigem análises mais apuradas que levem em conta os percursos individuais de leitura, feitos, às vezes, de rupturas, de discontinuidades tanto na intensidade da prática, quanto nas escolhas ou nos interesses investidos. Não seria preciso também analisar de que maneira a prática da leitura se integra aos modos de viver, às crenças, aos valores dos diferentes grupos sociais? (Horellou-Lafarge; Segré, 2003, p. 112) (Tradução minha)⁹⁹

Para Bourdieu (2002, p. 10), o sociólogo parte da verificação empírica, ou seja, da experiência da pesquisa com suas dificuldades cotidianas, e seu papel limita-se a explicitar um sistema de hábitos intelectuais, levando em consideração todas as ferramentas conceituais ou técnicas que conferem vigor e força a essa verificação. Percebe-se, portanto, que a sociologia

9. Les manières de lire, de s'approprier les contenus variant d'un groupe social à l'autre, selon ses traditions, ses intérêts et ses attentes. Les déterminations sociales et culturelles de la lecture restent patentes et vérifiées par les études sociologiques, mais des exceptions sont notables, elles suscitent de nouveaux questionnements. De même, à l'intérieur de chaque groupe social, sont repérés de multiples variations dans les pratiques de la lecture qui obligent à des analyses plus nuancées et à la prise en compte des parcours individuels de lecture, faits parfois de ruptures, de discontinuités tant dans l'intensité de la pratique que dans les choix ou les intérêts investis. Ne faudrait-il pas analyser aussi de quelle façon la pratique de la lecture s'intègre dans les manières de vivre, les croyances, les valeurs des différents groupes sociaux?

da leitura parte da verificação empírica das práticas leitoras com o objetivo de explicar ou ainda de questionar essas práticas, para que, diante dos dados coletados, se possam identificar fragilidades na construção de padrões de autonomia e articular mudanças significativas para a melhoria dessas práticas.

O sociólogo Jacques Leenhardt, chefe da equipe que pesquisa *As Funções Imaginárias e Sociais das Artes e da Literatura* (Fisal) da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris, tem desenvolvido estudos sobre imaginário, leitura, e sociologia da leitura que constituíram apoio teórico fundamental ao desenvolvimento da pesquisa aqui proposta.

Para o pesquisador francês, coorientador desta tese, a leitura do texto literário envolve uma dialética intrínseca à cultura: de um lado, uma dimensão social e cotidiana, que permite ao leitor identificar-se com as personagens e as situações da narrativa; e de outro a dimensão imaginária, que liberta o leitor da referência imediata e abre o campo ao jogo da imaginação. Essa dialética coloca em movimento o mundo do texto e a experiência vivida pelo leitor. A leitura literária posiciona o leitor ao mesmo tempo como sujeito individual e como sujeito histórico e, nesse sentido, ela é o fundamento da própria cidadania, na medida em que está construída nas formas da autonomia e da liberdade, mas também nas formas da consciência social e coletiva. Vale lembrar, nesse aspecto, o que declara Gilbert Durand (1998, p. 46): “qualquer teoria do imaginário deve esboçar rapidamente o eurocentrismo que acalentou o nascimento da sociologia e da história”.

Conforme Leenhardt, a leitura da literatura oferece ao sujeito a oportunidade para o conhecimento da construção de si mesmo – uma confirmação à pesquisa de Michèle Petit –, e, tomando o indivíduo leitor como um sujeito de formação escolar, social, cultural e intelectual diversificada, o sociólogo parte da hipótese de que essa formação irá construir indivíduos leitores diferentes durante o percurso da leitura. Esses critérios de formação farão com que um mesmo texto dado provoque diferentes respostas dos sujeitos leitores, pois eles trazem consigo uma carga de experiências individuais singulares. Cabe então à sociologia da leitura conhecer a maneira com que os leitores constroem, no ato da leitura, sua relação com o meio social em que vivem e quais são as facilidades e dificuldades enfrentadas por este sujeito leitor durante esse jogo estabelecido entre o ato da leitura e suas relações interpessoais.

Numa análise histórica, Leenhardt e Józsa afirmam que a sociologia da leitura, enquanto disciplina, começa a tomar forma nos séculos XVIII e XIX, constituindo-se como uma reflexão coerente em torno de três exigências: 1) que a leitura seja considerada como um fenômeno específico que implica uma interpretação feita de uma maneira relativamente autônoma; 2) que a leitura seja considerada como um fenômeno relevante de um estudo sociológico; 3) que uma descrição seja efetuada colocando em evidência o aspecto social do comportamento dos leitores. Como todas as sub-disciplinas da sociologia, a sociologia da leitura está estreitamente ligada às conjunturas sociopolíticas (Leenhardt; Józsa, 1999, p. 17).

A sociologia da leitura foi tomada como uma grande aliada nesta pesquisa, uma vez que os questionários aplicados, tanto aos alunos quanto aos professores, circulam nas interfaces

sociais do sujeito leitor. Por meio da análise dos dados coletados é possível conhecer um pouco do perfil leitor dos indivíduos pesquisados e as suas práticas de leitura, conhecimento que levará a algumas respostas aos questionamentos elaborados anteriormente e que deram origem a esta tese. Esses questionamentos se assemelham àqueles que são apresentados por Leenhardt na seguinte declaração sobre a perspectiva epistemológica da sociologia da leitura:

Profundamente marcada desde a sua origem por uma preocupação quase exclusiva para com os efeitos sociais do livro, a *sociologia* da leitura, epistemologicamente ligada ao empirismo de uma parte e à teoria da comunicação de outra, dificilmente poderia escapar para fora dos limites colocados pelo quádruplo questionamento formulado (ou pelas quatro questões formuladas...) recentemente por Berelson: Quem? O quê? Quando? Por quê? O desenvolvimento que ela conheceu na França não devia modificar consideravelmente esta situação. (1999, p. 21)

De fato o desenvolvimento experimentado na França pela sociologia da leitura é inegável, e reforça a constatação de que as pesquisas realizadas em torno do livro, da leitura, e mesmo dos não leitores, exigem uma análise quantitativa e qualitativa extensa e profunda. É Martine Poulain, pesquisadora do Centro George Pompidou e autora de grande parte destas pesquisas, quem proclama a importância desta nova área da sociologia. Segundo a autora, uma reflexão sobre a leitura é indispensável aos profissionais do livro: dizer que a França possui 74% de leitores de livros e 24% de não leitores e explicar o peso fundamental dos contratos sociais sobre estas práticas ou sobre a ausência delas é essencial (1988, p. 8).

A sociologia da leitura pode ultrapassar certas barreiras com o objetivo de apreender melhor as práticas sociais da leitura. Ela busca, por exemplo, entender que a leitura vai muito além do ato de ler propriamente dito, que ela é todo um conjunto de práticas que a constituem; tudo que a condiciona, prepara, conduz, prolonga ou anula, não são práticas periféricas a ela. As representações que cada um ou que cada sociedade dá à leitura são também partes constitutivas do ato de ler. Assim, é preciso considerar, ainda, que o estudo das escolhas sociais que conduzem à leitura de tal livro e não de outro não pode ser o único objeto de estudo da sociologia da leitura, visto que ela tem várias outras dimensões sociais a abarcar (Poulain, 1988, p. 9).

Leenhardt explica como a sociologia da leitura pode auxiliar na compreensão dos efeitos estéticos da obra literária. Se ela é marcada pela plurivocidade, a leitura desempenha então um papel determinante na produção de seus significados. Confrontar parâmetros qualitativos não passíveis de numeração, cujo resultado jamais seria possível descrever empiricamente de forma satisfatória, pode ser uma das tarefas da sociologia da leitura. O livro e a literatura ganharam uma tal importância na vida social e simbólica das sociedades contemporâneas que não é mais possível evitar questões que a leitura de livros literários colocam à sociologia, entre elas questões como: quem lê o quê? Qual seria efetivamente a função da leitura? Como se estrutura o processo intelectual e sensível da leitura? (Leenhardt, 1988, p. 60).

De acordo com o sociólogo, nos anos 20 muitas foram as questões colocadas buscando entender as razões que faziam com que determinadas categorias lessem mais que outras e se elas experimentavam alguns benefícios por isso. Várias questões foram levantadas buscando saber se a leitura de fato auxiliava as pessoas no mercado de trabalho, se elas se identificavam ou se encontravam com a leitura, por meio dos heróis, estrelas ou aventuras que liam. Tantos foram os motivos apontados para a leitura quantos foram os desejos dos leitores de completar, de melhorar, de alargar o horizonte que tinham através da leitura. Na verdade, em seu período inicial, a sociologia da leitura levanta essas questões que, durante as últimas décadas, tenta debater e desvendar.

O desenvolvimento da indústria cultural, no caso específico a do livro, vem chamando a atenção dos sociólogos, convocados a analisar os fenômenos qualitativos da leitura, seu processo intelectual e sensível. Estas questões ganham então importância significativa nesse novo ramo das ciências sociais. Segundo Leenhardt, ler não é simplesmente escolher um livro, mas é construir uma leitura, o que “tanto é verdade que o que menos interessa ao leitor é o texto propriamente dito, mas é a leitura que ele faz” (1988, p. 60). Antes mesmo de começar a ler um texto, todo leitor adota diante da obra uma atitude que se encontra enraizada na história do livro, da sua cultura, seguindo os grupos sociais, religiosos, escolares pelos quais ele foi formado (1988, p. 62).

Depois de sua pesquisa feita com Pierre Józsa, na França e na Hungria, abordada no capítulo anterior deste trabalho, Leenhardt conclui que existem três modalidades de leitura. Essas três principais modalidades são: 1) a *modalidade fenomenal descritiva* – nessa modalidade a leitura tende a separar o sujeito leitor do objeto da sua atividade leitora, o livro é um objeto, talvez um objeto de prazer, mas com certeza ele não está ligado ao sujeito leitor por relações de intimidade ou de conveniência; 2) a *modalidade emocional e identificatória* – nesta modalidade a operação cognitiva se apresenta como uma atividade do sujeito; a distância entre sujeito e objeto nesse caso se reduz; 3) a *modalidade intelectual* – que se caracteriza por um relativo equilíbrio entre as duas instâncias, livro e leitor; nessa forma de ler a leitura se constrói como uma hermenêutica e oferece aspectos metadiscursivos importantes (Leenhardt, 1988, p. 68).

Em entrevista exclusiva concedida para esta pesquisa,¹⁰ Leenhardt traça um paralelo, no que se refere às contribuições trazidas para os estudos da leitura, entre a estética da recepção, a sociologia da leitura e a psicanálise. Leenhardt considera que a estética da recepção foi construída pela evidência de que havia um mundo fechado aos profissionais da literatura, mundo em que existe uma história da leitura ligada aos interesses da época. Portanto, Voltaire, leitor de Pascal, não é o Pascal que lê Voltaire, não é o Pascal que lê Kierkegaard, nem é o Pascal que lê Valéry, e assim por diante. Da mesma forma, em uma determinada época pode-se observar uma mudança de interesse, cultural ou acadêmico em relação a um autor, já que ao

10. Entrevista concedida a esta pesquisadora no dia 18/6/2006 e que se encontra ao final desta tese, como Anexo.

longo dos séculos o que se procura nesse autor vai sofrer variação; isso porque os interesses sociais, ideológicos, intelectuais se modificam com o tempo. Essa evidência foi tomada como foco central pela estética da recepção, que sempre trabalha com as diferentes leituras dos textos canônicos, feitas pelos profissionais, pelos críticos profissionais, pelos professores.

A diferença em relação à sociologia da leitura, nesse ponto, é que a estética da recepção trabalha com a leitura dos profissionais no passado, enquanto a sociologia trata da leitura profissional hoje e trabalha com a leitura dos leitores anônimos, que não têm formação e não são profissionais. Nesse aspecto, há uma grande diferença, inclusive de objeto.

Hans-Robert Jauss traz para a discussão a estética aristotélica, que observa essencialmente a maneira como o espectador do teatro se engaja de modo particular na *escecis*, isto é, a maneira como ele é tocado pelo texto – um texto teatral da tragédia ou da comédia, eventualmente – e sobre o efeito que produz essa relação estética chamado *catarse*. Essa mesma discussão realizada sobre o teatro, Jauss traz para a literatura, para quem ela coloca em cena as ações humanas de forma ficcional, mas em tempo real; real porque o leitor se projeta nessas ações, elas são possíveis, e por isso o leitor/espectador pode estabelecer uma relação entre ele os personagens do romance, da mesma forma com que se identifica com os atores em cena. Segundo Leenhardt (1988), a estética da recepção é, no fundo, o espaço projetado entre a estética aristotélica e a experiência de leitura, que implica colocar-se no lugar desses personagens, eventualmente sofrer, ser feliz, compreendê-los e compreender seus dilemas, viver o impasse nos quais eles são colocados. Nesse aspecto, as duas disciplinas, a estética da recepção e a sociologia da leitura, estão intimamente ligadas.

Além dessas considerações sobre a sociologia da leitura feitas por Poulain e Leenhardt, outros pesquisadores franceses, responsáveis por ações e diretrizes em prol da leitura em Paris e na França, também têm contribuído com suas concepções sobre a sociologia da leitura. Robert Caron, diretor do Centro Paris Leitura, órgão que dirige as bibliotecas públicas e escolares de Paris, em entrevista concedida para utilização neste trabalho de pesquisa,¹¹ faz suas considerações sobre a importância do meio social para a formação do leitor. De acordo com Caron, após uma pesquisa da qual ele participou, pôde constatar que o sujeito se torna leitor mais em razão do meio em que ele vive e não por uma questão de gosto pessoal; ou seja, as raízes do futuro leitor são fundamentais para torná-lo de fato um leitor ou para ensiná-lo a ler mais facilmente. Com foco nas questões associadas ao meio que (não) forma o leitor, reconhece que algumas camadas da sociedade não têm a obrigação de ler, seja para o trabalho ou para qualquer outra atividade, razão por que a sociologia da leitura busca as chaves para a compreensão não só da leitura mas também da não leitura. Para Caron, assim como para outros pesquisadores da leitura, os leitores, via de regra, são os mesmos indivíduos que

11. As entrevistas concedidas em Paris à pesquisadora, em 2006, durante a etapa de estágio de doutorado no exterior, foram gravadas em fita K7 e transcritas, mantendo-se a modalidade linguística de comunicação oral. Encontram-se na íntegra, como anexos da tese, os textos transcritos das entrevistas concedidas por Robert Caron, Michèle Petit, Jacques Leenhardt, Roger Chartier, Viviane Esraty e Yvane Chenouf. No corpo da tese, as ideias desses estudiosos são traduzidas, de modo livre, pela pesquisadora. A decisão de mantê-las em anexos deve-se à riqueza das reflexões formuladas no campo da leitura e ao desejo de disponibilizar material tão relevante a outros pesquisadores.

usufruem de outros bens culturais, como o cinema, o teatro, o espetáculo, numa convergência de práticas culturais, entre as quais se inclui a leitura.

Por outro lado, Caron, na entrevista concedida,¹² chama a atenção para uma outra pesquisa francesa, realizada por Passeront, segundo a qual em alguns bairros de Paris, sobretudo nas periferias, a não leitura comparece como fator de integração positivo, isto é, nesses bairros o fato de o indivíduo não ler faz parte das características do grupo de que ele participa e aquele que decide ler fica à margem desse grupo, o que se define pelo modo de falar, pelo estilo de música que ouve, pela maneira de se cumprimentar e também por não ler. Aquele que começa a ler começa a ser percebido como um traidor. Quando os letrados, interessados pela leitura, com suas pilhas de livros, desejam que ele – o indivíduo do grupo – também leia, que seja um leitor, isso é o mesmo que pedir ao sujeito para trair o seu grupo.

Outras contribuições trazidas pela sociologia da leitura foram apontadas por Michèle Petit, socióloga e antropóloga francesa, que também pesquisa a leitura na França. Segundo Petit, a sociologia da leitura traz para as discussões da área o princípio da realidade, da realidade desagradável, visto que a ciência nos coloca questões incômodas, entre elas a ideia de que a prática da leitura que queremos universalizar nos escapa, pois uma grande porcentagem da população não tem acesso a ela. Mas a sociologia da leitura também traz notícias boas, como, por exemplo, a informação de que a frequência nas bibliotecas dobrou no curso dos últimos vinte anos na França. Esse é um dado positivo, já que as outras instituições de cultura, como os museus, e teatros, não conheceram nenhum tipo de democratização na França, pois são sempre as mesmas classes sociais que os frequentam e a composição social no país tem permanecido estanque, sem mudanças. Isso significa dizer que a biblioteca foi o único aparelho cultural que passou por um notável processo de democratização.

Como o olhar do sociólogo, segundo Petit, sempre se baseia na análise de números, a sociologia percebe imediatamente, de uma forma intensa, os fenômenos reais existentes, o que implica colocar uma série de questões sobre os obstáculos de todas as ordens que dificultam a apropriação do livro dentro de certos ambientes sociais. Entre essas questões destacam-se as seguintes: Qual a representação que os que resistem à leitura têm do livro? Por que é tão difícil introduzir o livro nos lares de pessoas de determinadas categorias sociais?

Petit também constatou, por meio da sociologia da leitura, que a dificuldade de acesso ao livro não é somente geográfica, como ocorre no meio rural, por exemplo; não é tampouco ligada apenas à possibilidade de decodificar facilmente um texto de forma fluente. Efetivamente ela está ligada, seja no meio social rural, ou mesmo no meio urbano (talvez até mais nesse que no campo), à seguinte questão: para que serve um livro? Isso quer dizer que o caráter utilitário do livro possui uma força altamente representativa nesses meios. Além dessa questão, existe também a imagem pejorativa de preguiça, que passa o leitor que está tranquilamente lendo o seu livro, sobretudo, no caso de uma mulher/leitora, cujo marido está no campo atordoado com o trabalho e que, assim, deveria se ocupar dos afazeres domésticos.

12. A entrevista de Caron foi concedida em 29/4/2006, no Centro Paris Leitura.

Outro aspecto levantado por Petit, sob o olhar da sociologia da leitura, é que no meio popular, tanto rural quanto urbano, geralmente se valoriza o lazer em atividades coletivas e não individuais. O homem é um ser social e gosta de estar em grupo. Quando se pega um livro e se retira para o quarto, ou para um canto – a leitura requer uma atitude de relativo isolamento individual –, corre-se o risco de ser considerado um egoísta, um grosseiro. Essa não é uma questão observada somente na França, mas em vários outros lugares, como na América Latina, por exemplo, ou em Mali, onde os leitores e escritores experimentam uma situação particularmente difícil: quando se isolam para ler ou escrever, são chamados de “maus, perigosos”. Por fim, Petit declara que a sociologia da leitura recomenda mais atenção a esses obstáculos, com o objetivo de desconstruí-los eventualmente ou de auxiliar aqueles que desejam se apropriar da escrita e frequentar bibliotecas a desconstruir esses obstáculos, que não são somente geográficos, mas que povoam a nossa mente.¹³

Paralelos sobre a leitura no Brasil e na França

O discurso acerca dos números e dos níveis de leitura na França, segundo Baudelot “constitui um fenômeno social em si mesmo” (1999, p. 10), e o aprendizado e a prática da leitura são de certa forma um ponto de observação de consciência nacional e um objeto de cuidado público. Segundo o sociólogo, o discurso sobre a leitura nos últimos tempos aborda dois aspectos elementares que representam “uma valorização incondicional da leitura e uma inquietude social pelos não leitores”, inquietude percebida mais recentemente e que se opõe ao receio experimentado no fim do século XIX e início do século XX, quando o nível de instrução e de leitura era visto como fator de perigo à ordem estabelecida.

Dentro dessa perspectiva de preocupação nacional e com o objetivo de conhecer e avaliar quais atividades culturais os franceses mais experimentam e aonde vão eles para concretizá-las, a cada cinco anos é realizada na França uma pesquisa intitulada “As práticas culturais dos franceses”. Segundo a publicação n. 193, de maio de 2006, do Centro de Pesquisa para o Estudo e a Observação das Condições de Vida dos franceses (Crédoc), o espaço cultural que experimentou o maior crescimento em sua frequência foi a biblioteca. Entre os anos de 1989 a 2005, conforme os dados do informativo, o número de frequentadores passou de 23% para 43%, sendo que as bibliotecas municipais ocupam o primeiro lugar dessas visitas, recebendo a frequência de 72% dos franceses, com 15 anos ou mais. Enquanto a biblioteca aponta esse aumento significativo, a frequência nos cinemas e museus permaneceu estável com 50% e 33%, respectivamente. Apesar do crescimento vertiginoso da internet, o livro, e por consequência a leitura, conserva ainda o primeiro lugar no ranking das atividades culturais mais exercidas pelos franceses, e o número de leitores parou de cair, segundo o informativo do Crédoc.

Entretanto, em meio aos discursos otimistas sobre as taxas e pesquisas mais recentes, Baudelot alerta para que esses dados não sejam levados ao “pé da letra” (1999, p. 10), pois entre

13. Cf. entrevista em anexo.

o discurso e a realidade, a relação não é tão simples assim e sob os comentários inquietantes e as polêmicas violentas pode se ocultar um estranho paradoxo. Essa percepção revela uma vez mais que o aprendizado e a prática da leitura constituem um ponto de sensibilidade nacional e fazem deste fato um objeto de constante vigilância pública, segundo Baudelot. É o próprio sociólogo quem enumera algumas contradições sobre o assunto: primeira contradição, o número de livros publicados aumenta vertiginosamente todos os anos – perto de 400 milhões –, no entanto, o número de leitores diminui; segunda contradição, a França lê mais, mas os franceses leem menos; e, finalmente, a terceira contradição revela que a leitura ocupa apenas o sétimo lugar entre os lazeres preferidos dos franceses. Como se vê, entre o boletim informativo do Crédoc e as palavras de Baudelot, confirma-se o paradoxo das pesquisas sobre a leitura e o leitor na França.

Nesse aspecto, o Brasil sai na frente, pois entre os entrevistados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, o brasileiro coloca a leitura (35%) como a sua quinta opção entre as atividades que ele mais gosta de fazer em seu tempo livre, perdendo apenas para as seguintes atividades, por ordem de classificação: assistir televisão (77%), ouvir música (53%), ouvir rádio (50%) e descansar (39%). Sair com os amigos (33%), reunir-se com amigos ou com a família (31%), assistir vídeos (29%), fazer compras (24%), praticar esportes (24%), escrever (20%), passear em parques e praças (19%), ir ao campo ou à praia (18%), navegar na internet (18%), dentre outras atividades de lazer, também estão na preferência dos brasileiros, porém ficam para trás quando o assunto é a leitura. Com base nos dados da pesquisa citada, vê-se que o uso da internet ainda está bem distante de ameaçar a leitura, seja de livros ou de outros suportes.

As estatísticas brasileiras e francesas convergem em três pontos comuns em ambos os países: 1) o sexo – as mulheres leem mais do que os homens; 2) a escolaridade – o maior número de leitores se encontra ainda na escola; e 3) origem social – as classes médias leem mais do que as classes alta e baixa. O comportamento cultural e as práticas de leitura do meio em que se insere o leitor – pais, irmãos e irmãs, amigos etc. – se revelam menos poderosos, isto é, exercem menor influência na formação do leitor, segundo afirma Baudelot (1999, p. 105-106), o que se confirma também na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*.

O paradoxo entre as informações do Crédoc e os dados apontados por Baudelot podem ser explicados por uma questão que permeia o imaginário social coletivo, sobretudo na França. Em uma sociedade que sempre esteve centrada sobre valores humanistas e literários, a leitura encontra-se revestida de um valor simbólico muito alto. Assim, há que se levar em conta a possibilidade de se superestimar nas respostas a sua prática, uma vez que parecer um leitor fraco aos olhos de seus pares ou de si mesmo seria infringir as leis culturais da sociedade, o que poderia levar à tentação, diante do pesquisador, de passar a imagem de leitor modelo (Baudelot, 1999, p. 18).

A certeza de que é difícil estabelecer a realidade das práticas de leitura de modo objetivo é também compartilhada por Chartier,¹⁴ que considera as pesquisas, tanto estatísticas

14. Entrevista concedida a esta pesquisadora em 6/6/2006 e que se encontra em anexo nesta tese.

quanto etnológicas, como um processo afetado/controlado pela definição mesma do que é leitura. Aquele que responde, sobretudo quando se trata de pessoas das camadas mais baixas da população, ou que são tidas como leitores mais fracos, tem a tendência de responder em função do que eles imaginam ser, para os pesquisadores, o ato de ler. De acordo com Chartier, com frequência os antropólogos mostram que, quando se trata do tema leitura, geralmente a resposta de quem está sendo pesquisado tende a ser: “Eu não leio”. Mas normalmente o que se quer dizer é: “Eu não leio os livros que você supõe que eu leia, e que você considera como sendo dignos de leitura”. Ou seja, entre a resposta e a prática real do pesquisado existe uma certa distância que mascara a realidade dos fatos. Na verdade, em sua imensa maioria, os leitores que se dizem não leitores, leem revistas, jornais e uma literatura que não é considerada como uma literatura “legítima”. Portanto, esse paradoxo é sempre trazido à tona nos dados pesquisados, pela imagem que a sociedade apresenta com relação à leitura, conforme nos declara Chartier.

Esse “jogo”, segundo o historiador, é comum em toda sorte de pesquisas. Somente com uma série de entrevistas ou com uma série de questionários, e não simplesmente com uma só ou com um questionário apenas, a pesquisa pode ser relativamente controlada, tornando-se mais confiável, já que, nesse processo mais longo, uma relação diferente se estabelece a partir do momento em que o entrevistado – leitor ou leitora – transpõe a barreira da imagem que eles têm sobre o que é de fato uma leitura legítima. Por outro lado, o entrevistado pode, como já mostraram vários etnólogos, se sentir pressionado quando a entrevista é concedida em um espaço familiar, onde os objetos, a memória e os enunciados comuns estão presentes. Nesse aspecto, é interessante que a entrevista seja realizada em um lugar neutro, ou em um espaço que não seja o espaço do entrevistado. Como reconhece Chartier, essa tendência a distorções se registra, tanto no Brasil quanto na França. Acrescenta o historiador que valeria mais a pena refletir sobre “o quê” comanda essas respostas nas várias formas de pesquisa sobre as práticas de leitura, quaisquer que sejam elas, seja para garantir dados estatísticos mais homogêneos, seja para coletar descrições etnológicas ou antropológicas sobre as práticas de leitura.

Quando questionado sobre a ideia de que os segmentos mais jovens se afastam da leitura, Chartier afirma que os adolescentes, mesmo os que não são considerados leitores, leem coisas diferentes do que lhes é cobrado pelo cânone escolar. Sobre isso, declara ainda:

O problema não é tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores pela escola, mas também, sem dúvida, por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. (1999, p. 104)

Ao ignorar essas “leituras selvagens” a escola perde uma grande oportunidade de aproximar o aluno da leitura. Esses descaminhos em que se encontram os pares leitura *versus* escola e leitura *versus* aluno tornaram-se objeto de preocupação nas últimas décadas a ponto de se multiplicarem os estudos que têm como objeto essa questão. Todavia, o próprio

Chartier apresenta algumas questões com relação a esse impasse. Existe, de fato, uma radical dicotomia entre a leitura tradicional e aquela mais massificada, como a interioriza certo número de leitores populares ou “fracos” leitores? Existe um mundo no qual efetivamente a circulação de formas textuais é massiva? (Tanto no Brasil quanto em Paris, nas bancas, se pode encontrar uma enorme quantidade de revistas e jornais). E, ainda, uma questão mais grave: as formas textuais de imagens que se encontram nas transmissões eletrônicas seriam um obstáculo a ser destruído? Essa é a posição, segundo Chartier, de certos conservadores na França, em relação à qual a escola deve se posicionar de forma contrária. O fato é que escola e professores devem estar preparados – graças a um trabalho pedagógico – para atrair os jovens à leitura, aproveitando, de forma equilibrada, as leituras que esses jovens já fazem e pelas quais se interessam, para depois levá-los até os textos mais consistentes e diversificados.

De qualquer forma, segundo Chartier, está claro que algo deve ser feito. Ao se definir estritamente uma cultura escrita no ambiente escolar, numa total ruptura com outras práticas culturais tidas como ilegítimas, não se pode ganhar tão facilmente essa partida. Conforme o historiador, essa ruptura talvez seja um dos motivos pelo qual se tenha afastado o jovem do ensino da literatura. Desde o século XIX, a literatura não aparece de forma totalmente canônica dentro do repertório escolar, e trabalhá-la de uma forma menos pedagógica e didática, porém mais imediata e coletiva, poderia levá-la a desempenhar um papel de apoio, de élan, de iniciação no processo de formação de leitores, o que se faria, na verdade, por meio da prática efetiva da leitura.

De acordo com Chartier, há um discurso de massa sobre a leitura cuja lógica, razão e forma deveriam ser analisadas, para que pudessem apoiar as ações e intervenções a serem empreendidas a partir desses diagnósticos. Faz-se necessário, ademais, articular os discursos sobre a leitura com as ações, as instituições e as políticas nas quais elas se apoiam. Mas, evidentemente, não se pode esquecer que cada um desses discursos é organizado a partir de um projeto ideológico, de uma percepção representativa ou de um imaginário, que não se apresentam necessariamente adequados à realidade das práticas profissionais.

Em se tratando de estabelecer as fronteiras do imaginário social da leitura, Michèle Petit colabora com significativos estudos, sobretudo sobre experiências de leitura em ambientes e situações desfavoráveis, como no meio rural francês e na periferia das grandes cidades, particularmente em Paris. Privilegiando sempre uma abordagem mais próxima da antropologia do que propriamente da sociologia, Petit se interessou mais precisamente por ouvir as pessoas, homens, mulheres, adolescentes e, algumas vezes, crianças, sobre a forma como se processou para cada um deles, o encontro que tiveram com os livros, mesmo que esse encontro tenha acontecido ocasionalmente e que não tenham de fato se tornado grandes leitores. Fossem os pesquisados do meio rural ou urbano, estivessem na escola ou na comunidade em geral, a pesquisadora buscou sempre que esses depoimentos surgissem da forma mais espontânea, livre e aberta, para que as respostas estivessem o mais próximo possível da realidade em que viviam. Petit constatou que, independentemente do posicionamento social, do estudo que

tinham e da profissão que exerciam, os entrevistados declaravam, nos depoimentos emitidos, que a leitura esteve, para eles, sempre ligada à construção de si mesmos. De numerosos e variados modos, muitos dos entrevistados, sobretudo os jovens, evocavam na memória de que maneira os livros, ou um único livro, às vezes uma linha, às vezes uma poesia, os tinham, em um momento ou outro, auxiliado a se construírem. Para esses jovens, que muitas vezes experimentaram uma infância caótica e que viviam até então de forma igualmente conflitiva, em contextos de grandes dissensões e dificuldades, a leitura permitia-lhes não só sair um pouco do inferno em que viviam e enxergar um lado luminoso da vida, como também dar-lhes força para perseguir, dia após dia, um sentimento de continuidade essencial no processo de construção de si mesmo. Este foi um ponto que a tocou sensivelmente e que a conduziu por outros caminhos de pesquisas, inclusive com jovens de 14 e 15 anos, frequentadores das bibliotecas municipais da periferia de Paris.

Em seu livro *Éloge de la lecture: la construction de soi*, lançado em Paris, em 2002, Petit declara: “este livro nasceu de uma surpresa ao constatar a distância que separa o que falam numerosos leitores e leitoras e o que discutem os profissionais da leitura, sejam eles professores, bibliotecários, pesquisadores, especialistas em políticas culturais ou em programas educativos” (2002, p. 6).¹⁵ Esses profissionais abordam a leitura e a frequência às bibliotecas de uma forma bastante utilitarista, pois, aos seus olhos, tais práticas poderiam evitar que os adolescentes vagassem a esmo pelas ruas e favorecer o acompanhamento das aulas na escola, possibilitando, ainda, a recuperação de um “capital cultural legítimo”. De outra forma, para os jovens a biblioteca e a leitura vão muito além disso: elas são um caminho para a descoberta e a construção de si mesmos, de sua interioridade, de sua subjetividade (2002, p. 7).

Essas reflexões sobre a *práxis* da leitura nas bibliotecas públicas ou no âmbito escolar possibilitadas por sua pesquisa mostraram a Petit que outros usos da leitura menos visíveis, mais discretos, às vezes até secretos, permitem a esses jovens se prevenirem ou resistirem a um processo natural de exclusão.

Em entrevista concedida em seu escritório, Petit faz também um balanço sobre a leitura na França e nos países da América Latina. Segundo a pesquisadora, que frequentemente é convidada a mostrar os resultados de seu trabalho em países como a Colômbia, Argentina ou Venezuela, os quais já experimentaram variados contextos de grandes conflitos e toda sorte de crises, ficou constatado que, nesses países, escritores, professores, bibliotecários, psicoterapeutas e diferentes tipos de pessoas tinham utilizado a leitura, em particular a leitura de obras literárias, para ajudar crianças, adolescentes, adultos e até mesmo pessoas de idade, a se reconstruírem, diante das situações de dificuldade. Nesse caso trata-se mais de uma reconstrução que propriamente de uma construção. Conforme Petit, essas situações são comuns, embora muito pouco divulgadas e conhecidas no interior desses países.

15. Tradução minha do trecho em francês: “Et ce livre est né d’un étonnement à constater la distance que separe ce dont parlent nombre de lecteurs ou de lectrices et ce dont discutent les professionnels de la lecture – qu’il s’agisse d’enseignants, de bibliothécaires, de chercheurs, de concepteurs de politiques culturelles ou de programmes éducatifs.”

Tentando traçar um paralelo entre as práticas leitoras na França e no Brasil, Petit faz algumas interessantes observações. Para a pesquisadora o metrô é de fato a primeira biblioteca da capital francesa e, com certeza, os níveis de leitura naquela capital são superiores aos do Brasil. Esses níveis estão, por certo, diretamente correlacionados aos níveis de escolarização, que na França são significativamente superiores. No entanto, Petit afirma que na França existe uma visível banalização do objeto livro, além de uma série de outros obstáculos à leitura, que se apresentam não só entre as pessoas mais idosas como também entre os jovens, particularmente entre os rapazes para os quais ler é ser um *foyer*, já que consideram a leitura como uma atividade feminina.

Outra observação significativa levantada pela pesquisadora, que realizou várias vezes viagens à América Latina, em especial a algumas feiras de livros de Buenos Aires, é sobre o fato de que as viagens, o livro, ou a sua representação, é muito valorizado por aqui. Um desses eventos atraiu cerca de um milhão e duzentos mil visitantes, enquanto o Salão do Livro de Paris, evento similar, atrai 150 mil visitantes. Se se leva em consideração que Buenos Aires é uma capital maior que Paris, ainda poder-se-ia tentar explicar tal fenômeno, mas se se comparam os níveis de escolarização das duas capitais, a feira de Paris, obrigatoriamente, deveria ter um número muito maior de visitantes. Tal comparação também é pertinente quando se trata das Bienais do Livro do eixo Rio-São Paulo, cuja última edição, em agosto de 2008, atraiu 728 mil visitantes. Em suas visitas pelo continente sul-americano, Petit pôde observar que mulheres provenientes de camadas visivelmente populares e que estavam muitas vezes acompanhadas de seus filhos, esperavam o tempo que fosse preciso, simplesmente para passearem entre os livros.

Na capital francesa tais eventos atraem apenas uma pequena burguesia intelectual ligada ao livro, pois as classes populares ou se sentem excluídas desses eventos ou não se sentem à vontade para comparecer. Acrescenta ainda Petit, a essas comparações, o fato de que vários de seus colegas pesquisadores latino-americanos, que conheceu ao participar de feiras ou eventos similares e que trabalham com mediadores de leitura, demonstram muito mais energia, pulsão, desejo e criatividade do que os profissionais franceses que desempenham tais funções – muito mais fechados, mais possessivos e mais depressivos.¹⁶

Conhecedora que é das bibliotecas parisienses, quando questionada sobre a imagem da biblioteca como um espaço de sociabilidade entre os jovens franceses, Petit mostra que para esses jovens, não só os da periferia, mas de qualquer outra classe social, o fato de frequentarem uma biblioteca como se fosse um clube representa o mesmo que dizer: “Nós também temos um espaço nosso para nos encontrarmos”, um espaço que é diferente de um centro comercial, porque revestido de um certo nível cultural e de uma dignidade de que eles compartilham por meio do sentimento de pertencimento. Evidentemente, para os bibliotecários não é uma tarefa fácil administrar a coexistência desses diferentes usos da biblioteca: o uso individual, o uso com a finalidade de construção de si mesmo, o uso no sentido mais “social”, e mesmo

16. Entrevista concedida à pesquisadora no dia 13/6/2006 e que se encontra em anexo nesta tese.

o uso utilitário e conflituoso em que muitos jovens fazem suas tarefas escolares em meio a muita conversa, espantando outros usuários e dificultando o gerenciamento da biblioteca.

Falando sobre o trabalho com a leitura na escola francesa, Petit confessa que existe uma enorme contradição: se por um lado esses jovens conseguem experimentar momentos de uma feliz e singular descoberta de si mesmos através dos livros e da biblioteca, por outro, essa compreensão passa ao largo da escola, sem que a instituição de ensino perceba esse processo ou procure conhecer como ele ocorre. Entretanto, Petit comemora o fato de que há alguns anos o ensino da literatura tenha se tornado oficial no ensino fundamental das escolas francesas, o que trouxe um novo incentivo para a formação dos professores. Crianças e jovens têm hoje acesso a uma boa literatura em sala de aula. Porém, alerta Petit, é necessário estar atento para que não se caia na tentação de “escolarizar” esse ensino, transformando as leituras em fichas ou mesmo questionando as crianças e jovens sobre a utilidade dessas leituras. É preciso respeitar a individualidade, a intimidade e as escolhas de cada leitor. Tal inquietação se deve ao fato de que, por diversas vezes, ao ser convidada pelo Ministério da Educação Nacional para discutir sua pesquisa, Petit foi questionada sobre qual seria a melhor forma de avaliar a leitura ou de transformá-la em uma ferramenta de avaliação. A antropóloga vê com temor esses propósitos, que podem favorecer que a criança abandone a leitura e se precipite para os *video games* ou para outras formas de distração.

Mesmo com todos os obstáculos apontados por Chartier e Petit, existe na França uma consistente política pública de incentivo e disseminação da leitura, que propõe ações e uma reflexão em comum em torno dessa política. Trata-se do trabalho liderado pela Associação Francesa para Leitura (AFL), instituição sem fins lucrativos, cujas raízes têm início em 1976 com a criação das Bibliothèques Centres Documentaires, ligadas ao Institute Nacional de Recherches Pedagogiques (INRP). Atualmente a AFL, presidida por Jean Foucombert, um de seus fundadores, conta com aproximadamente 400 mediadores de leitura regionais e seu conselho é composto por 28 membros que se reúnem quatro vezes por ano. Suas ações integram um movimento de educação ligado à pesquisa pedagógica, cujo objetivo maior paira na busca da democratização da vida social, econômica, política e cultural, por meio da leitura, e no esforço para “desescolarizar” a reflexão sobre ela, pois, como defende Foucombert, a leitura, antes mesmo de ser uma prática escolar, é uma tarefa social. Para tanto, a AFL propõe às associações, às coletividades públicas, às diversas instâncias implicadas na formação inicial e continuada de profissionais que lidam com a leitura, uma reflexão em comum e uma troca sobre as atividades dessa política pública.¹⁷

As atividades da AFL abarcam várias frentes de trabalho: 1) as pesquisas realizadas em parceria com o INRP nos domínios técnicos, pedagógicos e sociopolíticos; 2) as edições sob a forma de livros teóricos sobre a leitura e a escrita e seu aprendizado, além de dossiês, instrumentos pedagógicos, material audiovisual e uma revista de periodicidade trimestral *Les Actes de Lecture*; 3) o setor de informática, que elabora e divulga os produtos utilizados

17. As informações sobre a AFL foram retiradas do site <www.lecture.org> e das entrevistas realizadas em Paris.

na aprendizagem e no treinamento preparatório à leitura; 4) e, finalmente, a formação que busca essencialmente a preparação dos mediadores de leitura regionais. A AFL sugere que os municípios devem ser o embrião de uma política geral de leitura, trazendo para o seio de uma comissão extramunicipal as análises, os projetos, o meio escolar e cultural, a formação, a ação social e a vida associativa.

Para que a política pública em prol da leitura se efetive, a AFL consitui vários domínios de intervenção, entre eles: 1) a escola, considerada campo privilegiado tanto para a formação como para as publicações destinadas aos professores; 2) a classe-leitura, que oferece estágio de até três semanas para crianças, adultos, professores e acompanhantes e está centrada em seis objetivos: melhoria técnica da leitura, ensino das práticas documentais, integração das estratégias de leitura, tomada de consciência do estatuto social utilitário da escrita, produção de escritos e desenvolvimento, com a equipe pedagógica, de uma política de leitura a ser implantada no entorno do ambiente habitual; 3) as famílias, das classes populares que, por meio das publicações que lhes são destinadas, recebem ações da AFL no sentido de que desenvolvam uma atitude crítica, ampliem possibilidades de escolhas e exigências; 4) as bibliotecas favorecidas, já que a AFL milita em favor do desenvolvimento do livro e, em particular, da literatura para jovens, intervindo tanto nos acervos das bibliotecas quanto nos salões do livro e nas atividades de formação; 5) as vilas-leitura, colocadas em prática nos municípios que desenvolvem ações capazes de promover condições para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nesse conjunto de ações, a comunidade aparece como o lugar privilegiado em que se reúnem as condições para uma rápida evolução do estatuto do leitor. Ali o indivíduo está inserido na família, no bairro, na gestão local, nas questões associadas à educação, saúde e lazer, na informação, no consumo, nas associações, no trabalho, na atividade militante, enfim em tudo que se interconecta para produzir a cidadania. Este lugar social se configura, então, como o único local adequado ao exercício de responsabilidades públicas e coletivas, onde cada um pode ser ao mesmo tempo destinatário e ator de uma política de leitura. Atualmente, a AFL organiza e mantém numerosos projetos nas vilas-leitura em toda a França; age também nas empresas por meio da formação dos assalariados e desenvolve, igualmente, uma relação estreita com certos comitês ligados às empresas; responsabiliza-se pela formação, que se realiza em múltiplos domínios: qualificação de pessoas encarregadas de desenvolver as ações de “leiturização”, concernentes aos profissionais em formação continuada, aos agentes comunitários engajados nas ações-vila ou aos professores. Essa formação tem como foco o aperfeiçoamento de competências leitoras e a formação de documentalistas e bibliotecários nos municípios, escolas e empresas. A equipe de formação é encarregada não só de conceber e desenvolver ações inovadoras no domínio da leitura e da escrita mas também de multiplicar esses meios, qualificando os mediadores encarregados diretamente dessas ações.

O trabalho da Associação está centrado nas Bibliothèques Centres Documentaires, nas bibliotecas públicas, na análise e na transformação da produção juvenil, na experi-

mentação de uma política pública de leitura no âmbito das coletividades locais, das empresas e dos espaços da vida associativa e, mais recentemente, na criação de um Centro Nacional de salas de leitura que contribuem para formar adultos e crianças, capacitando-os a se tornarem autores e atores de outras práticas culturais e literárias.

As ações da AFL são bastante abrangentes e se pautam em sete propostas para uma política global de leitura: 1) Envolvimento de cada indivíduo com a responsabilidade e com o poder: o aumento do número de leitores está diretamente relacionado com a divisão de poderes, com o estabelecimento de responsabilidades coletivas e individuais e com o modo de se relacionar com o mundo; 2) Larga e permanente informação sobre a natureza e os destinos da leitura: não se forma um leitor por acaso, mas por uma vontade própria que se apoia em uma tomada de consciência múltipla, adquirida não só por meios escritos, mas por outros diferentes meios; 3) Multiplicação de curtos-circuitos na difusão de novos escritos: a escrita não deve se vulgarizar, mas, ao contrário, deve ganhar em rigor, ser capaz de aprofundar as experiências humanas mais diversificadas, para que se alargue o número de leitores; 4) Outros olhares sobre os escritos existentes e eclosão de novos modos de leitura: desenvolver a leitura é favorecer os processos de observação, de análise, de estudo. A leitura não é uma fuga, nem uma evasão, nem uma distração, mas uma ferramenta que permite ultrapassar as aparências; 5) Formação comum dos coeducadores para as ações comuns: o aumento do número de leitores passa necessariamente por uma multidão de formadores, institucionais ou não, que devem ter a possibilidade de teorizar as práticas comuns, com vistas a uma inovação social; 6) Complementaridade das instituições e dos equipamentos em rede: tornar-se leitor é ser autodidata, é ter acesso a toda sorte de escritos sociais, particularmente nos equipamentos coletivos, poder que supõe, da parte dos mediadores, um esforço e trabalho permanentes para alimentar a rede de informações diversificadas; 7) Utilizar as modernas tecnologias para o aperfeiçoamento das técnicas de leitura: os progressos da leitura não estão separados do progresso em geral; é importante que se faça um grande investimento tanto na aprendizagem inicial quanto nas fases necessárias ao aperfeiçoamento da leitura.

Yvonne Chenouf,¹⁸ pesquisadora da leitura na França e ex-presidente da AFL, relata os primórdios da associação mostrando o movimento feito por Jean Foucambert, que convidou esportistas, pessoas que aparentemente nada tinham a ver com a leitura para tentar discuti-la e para tentar provar também que, sendo a leitura um processo complexo, ela não pode ser equivalente à mesma situação da oralidade; ou seja, que a língua escrita não é a mesma que a língua oral. Assim, não se pode pedir à criança que converta o escrito em oralidade; e esta é a batalha teórica de Foucambert. Quanto a sua batalha política, afirma o pesquisador que a escrita é a linguagem do dominante e, portanto, ela é também determinante do *status* social das pessoas. A partir de seu livro *Modos de ser leitor*, de 1974, com edição brasileira mais recente, Foucambert (2008) desenvolveu dois eixos de trabalho com a leitura: o primeiro, dentro das escolas, leva em conta que, a partir dos dois anos, a criança deve ter acesso aos verdadeiros

18. Entrevista concedida a esta pesquisadora no dia 20/6/2006 e que se encontra em anexo nesta tese.

textos; e o segundo, de âmbito mais geral, reconhece a necessidade de oferta massiva às pessoas de toda sorte de escritos que são produzidos atualmente. A partir dessa visão, foram criadas as Bibliothèques Centres Documentaires – BCD, dentro das escolas francesas que atuam no maternal e no ensino primário.

Outro eixo desenvolvido por Foucambert foi a utilização da informática, a partir de 1980, quando afirma: “Se queremos que as crianças não encontrem a oralidade na escrita, mas se queremos que a escrita seja a linguagem do olhar, então é preciso iniciá-las na informática, pois como nesse meio corre as crianças não terão tempo a perder decodificando e soletrando as palavras”. Desde então, Foucambert desenvolveu, não só os programas de informática, mas uma outra concepção de escola. Mas isso tudo não lhe parecia suficiente, pois percebeu que era preciso, além disso, desenvolver uma política municipal ou regional de leitura, que abrangesse toda a comunidade local, já que as crianças que se encontram nos meios sociais sem acesso ao texto escrito teriam poucas chances de aprender a ler. Então, a partir então de 1988, foram criadas as classe-leitura e as vilas-leitura, detalhadas anteriormente.

No paralelo que se vem fazendo sobre as ações da leitura na França e no Brasil, Chenouf observa também duas incoerências. Em relação ao Brasil, Chenouf aponta a crescente valorização que os livros e autores vêm experimentando no país nos últimos tempos, sem que essa valorização tenha auxiliado na diminuição da taxa de analfabetismo. Sobre a França, a pesquisadora mostra que, embora pareça que os franceses leem muito – basta observar a leitura recorrente de jornais, revistas e livros no transporte coletivo –, os grandes jornais franceses estão prestes a fechar as portas, como o *France-Soir*, que foi revendido, o *Libération* e o *L’Humanité* que também correm perigo.¹⁹ Se os franceses leem muitos periódicos, como explicar então as dificuldades pelas quais passam os principais jornais franceses?

Particularmente, na cidade de Paris existe o Centro Paris Leitura (CPL), instituição da Educação Nacional, ligada ao Ministério, que contava, até na data da entrevista concedida por Robert Caron, diretor do CPL, com 420 animadores espalhados pelas bibliotecas escolares em toda a cidade de Paris, seja no ensino fundamental, com as BCD, seja no maternal, com os chamados Espaço Primeiros Livros. O CPL se constitui como núcleo de recursos para o conjunto dessa rede de ações que possui três grandes eixos de trabalho: o primeiro está centrado nas ações dentro da escola, onde permanecem as equipes durante duas semanas para trabalhar com várias turmas, professores, animadores de bibliotecas escolares e municipais, na realização de um projeto. O segundo eixo abrange a formação inicial e continuada dos animadores das BCD e do CPL da cidade de Paris²⁰ e a realização de toda sorte de projetos e confecção de material de que esses animadores necessitam. O terceiro eixo se constitui da realização de oficinas e atividades nos centros de lazer às quartas-feiras, nos feriados e férias escolares, ou nos intervalos entre os turnos escolares, períodos em que o CPL funciona ininterruptamente.

19. Essa entrevista foi concedida no dia 20/6/2006, quando se noticiava que vários periódicos franceses estavam passando por dificuldades.

20. Durante a semana de 24 a 28/4/2006 participei de um estágio de formação continuada no Centro Paris Leitura.

Quanto à aquisição dos acervos anuais para as bibliotecas escolares, é também o Centro Paris Leitura – que possui um fundo para esse fim, alimentado pela prefeitura de Paris – o responsável pela seleção e aquisição de livros. No ano de 2005, foram destinados 130.000 € para esse fim e a cada ano se adquire 45 novos títulos para cada biblioteca escolar. Atualmente, uma biblioteca completa, seja BCD ou CPL, possui mais de 11 mil e 100 obras da literatura infantil e juvenil francesa e mundial.

Uma das bibliotecas assistidas pelo CPL é a Bibliothèque L'Heure Joyeuse, especializada em literatura infantil e juvenil, localizada bem no centro de Paris, no Quartier Latin, próximo à Cathédral de Notre Dame de Paris. Assim como todas as outras bibliotecas de Paris, a L'Heure Joyeuse também desenvolve projetos específicos com as escolas maternas e primárias próximas a ela. Segundo sua diretora, Viviane Esraty (entrevista em anexo), a relação com as escolas é muito importante, pois na França não existe uma tradição entre as crianças, e mesmo entre os adultos, de frequentar uma biblioteca. Dessa forma, a instituição que está mais próxima da criança e a mais igualitária – ou democrática – é a escola, daí a importância de se aproximar a biblioteca da escola. Todo início de ano escolar a biblioteca envia uma carta a todas as escolas do bairro convidando-as para uma primeira visita com as crianças, seja apenas para conhecê-la ou para tomar livros emprestados. Há também na biblioteca um espaço para que pais e professores possam ler livros juntamente com as crianças, embora ela não seja tão frequentada pelos adultos como é pelas crianças. É assim que a biblioteca L'Heure Joyeuse vai cumprindo seu papel de instituição pública de fomento à leitura na cidade de Paris.

O trabalho desenvolvido pela Associação Francesa para Leitura é bastante abrangente e pode-se dizer que a entidade de fato coordena uma política pública de incentivo à leitura. Sua vinculação e suas ações não estão restritas a uma ou duas instituições ou segmentos sociais; ao contrário, toda sociedade civil organizada encontra-se contemplada com atividades que visam ampliar as bases para uma sociedade mais democrática e assegurar a elevação massiva do nível de formação geral das forças produtivas. Membro atuante do International Reading Association (IRA), a Associação possui capilaridade em todas as regiões da França e tem consciência do seu papel como uma ferramenta de criação, manutenção e integração entre as diversas regiões e municipalidades no desenvolvimento autônomo de uma política global de leitura.

Fechando este capítulo, passamos ao seguinte, que aborda as políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil, com detalhamento da criação e as principais ações da Associação de Leitura do Brasil, instituição de papel correlato àquele desempenhado pela AFL. No entanto, as instituições irmãs se diferem em um ponto crucial: a brasileira nasceu no seio da Universidade de Campinas e delimita suas ações ao campo do ensino superior, da pesquisa acadêmica, da produção editorial, dos eventos de divulgação e reflexão sobre a leitura, ao passo que a instituição francesa, cujas ações foram detalhadas anteriormente, tem uma atuação que atinge vários segmentos sociais.

2

Políticas públicas de incentivo à leitura

O livro costuma ser qualificado como um elemento insubstituível de cultura. No Brasil, com um grande índice de iletrados, falta uma política mais agressiva de valorização do livro, mais bibliotecas públicas e preços de capa mais acessíveis ao bolso da população.

ARNALDO NISKIER

Discutir a leitura num país em que 11,1% de sua população, entre os maiores de 15 anos, ainda se encontram no limo do analfabetismo, torna-se necessidade de primeira ordem. Esse contingente de analfabetos, 14 milhões de pessoas, coloca o país no grupo das 11 nações com mais de 10 milhões de não alfabetizados, ao lado do Egito, Marrocos, China, Indonésia, Bangladesh, Índia, Irã, Paquistão, Etiópia e Nigéria. Os números divulgados pelo IBGE, referentes a 2006, colocam o Brasil no grupo considerado prioritário para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que criou um programa de metas de erradicação de analfabetismo até 2015.²¹

Trazer o conhecimento da palavra àqueles indivíduos que, por um motivo ou outro, estão à margem da compreensão do alfabeto deve ser uma das tarefas mais urgentes da escola brasileira na atualidade, tarefa que ecoa na pergunta de Eliana Yunes (2002, p. 15): “Como a leitura, este portal extraordinário para um mundo novo, sendo a princípio tão sedutor, pode se transformar no pesadelo de muitos vida afora?”. Esse pesadelo parece de fato acompanhar muitos atores engajados no processo educacional da atualidade. Professores, estudantes, pais, gestores públicos e a sociedade em geral têm se perguntado qual é o papel da escola na formação do leitor, uma vez que as recentes pesquisas têm mostrado a ineficiência da instituição escolar na consolidação dessa tarefa.

Caminhando um pouco mais além, cabe lembrar que o leitor que se pretende formar pela escola não deve ser apenas um mero decodificador de códigos e símbolos, ou seja, um sujeito apenas alfabetizado (em seu sentido mais estrito); a tarefa é maior, mais complexa, pois espera-se que a escola devolva à sociedade um leitor que coloque em prática as suas habilidades sociais de leitura e escrita para consolidar e avançar no processo de estabelecer e compreender a interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

21. Esta informação foi retirada do site UOL Educação, em 28/9/2007.

Magda Soares, ao fazer uma retrospectiva histórica sobre o analfabetismo no Brasil, relata que, desde o Brasil Colônia, o país enfrenta o problema de alfabetizar sua população e, na medida em que essa questão vai sendo superada, outras vão se apresentando. As pessoas são alfabetizadas, mas nem sempre adquirem a competência para usar a leitura e a escrita; não são capazes de se engajar nas práticas sociais associadas a essas habilidades e se distanciam da leitura de jornais, revistas; não conseguem elaborar por escrito um bilhete, um telegrama ou uma carta, para não mencionar tarefas mais complexas dependentes dessas habilidades. A partir dos anos 90, esse processo, apropriado por quem não apenas sabe ler ou escrever, mas sabe se utilizar socialmente dessas habilidades, recebe o nome de letramento (Soares, 2003, p. 45-46). Costuma-se então dizer que o sujeito que estabelece vínculos sociais por meio da habilidade leitora desenvolve letramento em leitura, um processo mais amplo que a alfabetização, agora considerada apenas em suas características de decodificação de palavras.

Acrescente-se ainda à tarefa de garantir a alfabetização e o letramento em leitura, um papel de grande importância: formar leitores de textos literários. O desenvolvimento de tais habilidades exige dos professores uma carga significativa de conhecimento, um repertório de leitura significativo e a elaboração de atividades diversificadas, as quais precisam contar com material disponível para esse fim. Trabalhando em situações muitas vezes adversas, como a falta de bibliotecas na escola ou nas proximidades dela, com a ausência de uma livraria na sua cidade, com a falta de tempo e seus poucos recursos no final do mês, o professor acaba, ele próprio, não tendo uma experiência de leitura suficiente para transmitir o “vírus” da leitura, a seus alunos. Esbarra, então, na dificuldade de cumprir a contento a tarefa de envolver seus alunos e auxiliá-los a transpor esse “portal extraordinário” que é a leitura, a que se referiu Yunes.

Diante da situação observada nas escolas, a leitura literária em sala de aula fica comprometida, e formar leitores apenas por meio da leitura empobrecida do livro didático e dos poucos materiais disponíveis no ambiente escolar torna-se uma tarefa ingrata, difícil de ser realizada. Mesmo quando a leitura literária é requisitada, quase sempre se trata de obras pré-estabelecidas pela lista de alguns clássicos que todo aluno deve ler antes de complementar o ensino básico, seja ele cumprido na rede pública ou particular de ensino, obras nem sempre de fácil assimilação/apreciação pelos alunos. Teresa Colomer adverte para essa dificuldade:

O debate social afeta em cheio a escola, a quem se pedem contas de sua responsabilidade no fracasso da formação de leitores. Os docentes, culpados e perplexos, coincidem em identificar a nova situação com uma barbárie, na qual seus alunos, submergidos nas novas formas de cultura, se mantêm indiferentes à mensagem estética da literatura canônica. Então, as saídas ante este diagnóstico se dividem entre duas opções extremas: a de dirigir-se unicamente à minoria, que ainda pode aderir aos antigos valores, ou ainda a de defender que as regras de comunicação estética variaram e que é preciso aceitar a legitimidade dos gostos espontâneos e do jogo imediato a que se tenham acostumado alguns alunos, que estariam mais preparados que seus professores para a função da cultura pós-moderna. (Colomer, 2003, p. 46)

A questão da leitura ou da não leitura literária canônica e do preparo ou não dos docentes para lidar com as novas culturas juvenis e com a formação integral dos seus alunos aquece os debates recentes na mídia, na universidade, nas escolas. Adjetivos como medíocre, pior, ruim, péssimo, despreparado, são comumente observados nos meios de comunicação quando o assunto é o ensino brasileiro. No entanto, não se deve explicar o fracasso escolar e o fraco desempenho em leitura dos alunos apenas pela atuação do professor, ou seja, por sua prática de ensino da língua. Este pode ser um terreno perigoso a trilhar e muitas vezes injusto, pois nessa análise se “mistura delegação de tarefas com prepotência dos poderes constituídos e acusação de culpa. Um impasse que merece mais reflexão, porque as práticas de linguagem são marcadas pela complexidade social, formada historicamente” (Souza, 2003, p. 37). Existe uma série de fatores que determinam e consolidam práticas sedimentadas, as quais, por isso mesmo, nem sempre estão abertas às mudanças. É preciso, então, propor novos caminhos para que outras práticas – inovadoras, dinâmicas e mais eficazes – se estabeleçam dentro do ambiente escolar e possam reverter o quadro estabelecido e sedimentado pelas razões citadas.

É nessa seara que o poder público deve intervir, entrando com ações efetivas que visem a minorar as dificuldades encontradas pela escola e, conseqüentemente, pelos professores. Com a possibilidade de desenvolver ações de maior impacto e abrangência, as instâncias federal, estadual e municipal da educação e da cultura precisam traçar estratégias conjuntas que procurem salvaguardar o direito inalienável de crianças e jovens terem acesso ao patrimônio cultural que lhes é legado através dos livros. Há que se realizar um somatório de esforços para que o acesso ao livro e à leitura entre sistematicamente na sala de aula, local privilegiado no processo de formação de leitores. Bibliotecas públicas e particulares, livrarias, casas de leitura, feiras e exposições de livros, o acesso à internet, mais recentemente possibilitado por meio das *lan houses*, sem dúvida auxiliam crianças e jovens a se aproximarem do livro e da leitura; mas, indiscutivelmente, é no chão da sala de aula, na mediação entre professor e aluno que essa formação de fato se aprofunda e se efetiva. Por isso, as ações governamentais precisam ser conduzidas mais diretamente para esse espaço.

Do mesmo modo, essas ações também devem estar articuladas com outras instâncias como, por exemplo, a universidade, como produtora de conhecimento e promotora da pesquisa, para que possam surtir efeito imediato e duradouro. As instituições de ensino superior devem assumir papel importante nesse processo, já que contribuem significativamente para o debate, a reflexão sobre concepções de leitura e sobre todas as ações que possam se organizar em torno dela.

Entre inúmeros exemplos significativos de ações em prol do livro e da leitura – sob a responsabilidade de universidades públicas e com repercussão no país e fora dele – dois se sobressaem pela movimentação cultural e acadêmica que conseguem, seja pela regularidade de sua realização, seja pelo envolvimento de todos os atores que são partícipes no processo da leitura, seja pela tradição que já alcançaram. São eles o Congresso Nacional de Leitura (Cole) promovido pela Universidade de Campinas (SP), que acontece a cada dois anos – e a Jornada Literária de Passo Fundo – realizada pela Universidade de Passo Fundo, no Rio Grande

do Sul, com edições também bienais. Embora com sistemáticas e características diferentes na sua execução esses dois eventos constituem experiências exitosas, que consideramos pertinente discutir no corpo deste estudo para que se possa entender a importância do papel da universidade nesse processo de instituição de políticas públicas voltadas para a leitura.

O Congresso Nacional de Leitura e a Jornada Literária de Passo Fundo

O 1º Cole, realizado em 1978, nasceu num contexto de país, ainda dividido entre a ditadura militar e os anseios por uma sociedade mais democrática, no caso do Brasil, e num contexto internacional marcado pela divisão do mundo entre oriental e ocidental, pelo antagonismo entre socialismo e capitalismo. Preocupados com índices de analfabetismo inaceitáveis, e frustrados com um ensino mercadamente tecnicista, com índices também inaceitáveis de repetência e evasão escolar, um pequeno grupo de professores pesquisadores da Unicamp “arquitetavam o 1º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), impulsionados pela vontade, até então sufocada de dar ‘voz e vez’ a conhecimentos que já vinham sendo produzidos na área da educação e da leitura e a uma crítica amadurecida durante os vinte anos de ditadura militar vinda de boa parcela de educadores da esquerda”.²² Mais do que a preocupação com a leitura no Brasil, temática que o 1º Cole colocou na mesa de discussões, as quais transitavam entre o sonho e a realidade, a teoria e a prática, a política e a técnica, o congresso almejava também a luta pela democratização da leitura no contexto brasileiro. Luta que, passados 30 anos da realização do 1º Cole, continua arregimentando cada vez mais adeptos e estudiosos da questão.

Tendo como público alvo de seus eventos professores e alunos que trabalham com a questão da leitura e suas possibilidades, o Cole vem abrindo gradativamente o seu leque de discussões com outras instâncias, por entender que o campo de investigação teórica e metodológica ligado à leitura não deve permanecer restrito ao interior do debate acadêmico. É preciso colocar em circulação o conhecimento gerado por essas pesquisas e discussões, movimentando assim, de diferentes formas e possibilidades, as experiências concretas no cotidiano da escola, espaço para onde convergem as ações plurais do trabalho com a leitura. Pensando nisso, os responsáveis pela realização do Cole, entre eles a Associação de Leitura do Brasil (ALB), criada durante a realização do 3º Cole, em 1981, multiplicam suas ações no sentido de divulgar as pesquisas sobre leitura em revistas especializadas e livros – como é o caso da revista semestral editada pela ALB, *Leitura: Teoria & Prática* –, intensificando dessa maneira a difusão editorial das ideias em debate. Atuam ainda junto aos órgãos governamentais, seja na elaboração de propostas curriculares, seja na discussão das políticas públicas da área ou na produção de materiais sobre o tema dirigidos à escola.

Em meados dos anos 90, houve seguidas edições do Cole e, a partir do 10º, o Congresso passa também a aglutinar debates relativos à educação especial, à psicanálise, à

22. Informações retiradas no site da ALB: www.alb.org.br.

educação indígena, à mídia e à educação, à história, assim como ao ensino de ciências, sob a forma de encontros internos e seminários organizados numa perspectiva multidisciplinar, configuração em que até hoje eles se apresentam. A importância do Cole para a divulgação e o desenvolvimento da leitura no Brasil é inquestionável. Pelas suas dezesseis edições realizadas em Campinas, já passaram os mais renomados escritores e pesquisadores do Brasil e do mundo, todos, de alguma forma, reiterando as palavras de Ezequiel Theodoro da Silva, proferidas no discurso de abertura do 2º Congresso de Leitura do Brasil de que “o ato de ler é, sem dúvida, um forte instrumento de combate à ignorância e alienação”²³

Acompanhando a rapidez da disseminação da informação por meio das novas tecnologias, a ALB vem propondo novas formas de pesquisa e de troca de experiências entre os pesquisadores do livro e da leitura em âmbito nacional. Aos seus associados ou aos pesquisadores e participantes do Cole com endereço eletrônico cadastrado na lista de endereços da instituição, a ALB envia, com frequência, um boletim periódico de informações. Nele constam as mais diferentes possibilidades: notícias sobre cursos, seminários, simpósios, encontros e conferências oferecidos pela Unicamp ou por outras instituições; oportunidade de responder, através de um link, às enquetes periódicas que a associação prepara sobre práticas leitoras; leitura de textos de humor e algumas piadas, em momentos de descontração, além de outras tantas informações e possibilidades. Recentemente, a ALB criou, nesse site, salas de bate-papo sobre leitura para as quais convida os interessados a escolherem um tema de sua preferência para a formação de grupos. Nesse espaço, é possível conversar em tempo real, ou deixar recados, para outras pessoas que, igualmente, compartilham dos mesmos interesses, em diferentes regiões do país. Pelos diferentes movimentos, pela produção alcançada, pelo trabalho até então realizado, pode-se dizer que a Associação de Leitura do Brasil tem, legitimamente, cumprido seu papel de discutir, disseminar e consolidar as pesquisas, reflexões e debates sobre a importância da leitura, num país que ainda está longe de experimentar níveis satisfatórios de competência leitora entre seus indivíduos.

O outro evento significativo, também nascido dentro de uma instituição de ensino superior, são As Jornadas Literárias de Passo Fundo, que completaram no ano de 2006 vinte e cinco anos de história. Embora esse evento também conte com a participação de escritores e pesquisadores da leitura, há no bojo do desenvolvimento das jornadas algumas peculiaridades que as diferenciam do evento anterior e de outros eventos que existem na área do livro no Brasil e em outros países. Segundo a coordenadora geral das jornadas, Tânia Rösing, nada do que tem sido organizado nesse evento é “maior nem mais importante do que o processo de formação de leitores” (2006, p. 17), objetivo principal dos distintos e variados projetos desencadeados a partir das Jornadas Literárias. O que a organização da jornada traz de novo é a leitura prévia das obras dos escritores e poetas convidados, buscando-se estabelecer, entre leitor e escritor, um diálogo inicial que é aprofundado na interlocução entre eles durante a realização do evento. A esse período de leitura e debates com os professores da universidade

23. Cf. registros do site da ALB: www.alb.org.br.

e das escolas públicas e particulares participantes, dá-se o nome de Pré-Jornada. Essa etapa de preparação envolve também crianças e jovens do ensino fundamental e médio, que contam desde o ano de 2001 com a Pré-Jornadinha e com a Jornadinha de Literatura, evento criado especialmente para atender a esse segmento de leitores. As doze mil crianças e jovens oriundos das escolas municipais, estaduais e particulares se dirigem aos “circos coloridos” – tendas armadas no campus da Universidade de Passo Fundo – para ouvir e conversar com os escritores e ilustradores dos livros que leram nos meses anteriores ao evento. Sem dúvida, essa preparação anterior é o ponto chave da Jornadinha e, com certeza, auxilia muito na formação de novos leitores, não só fazendo esses pequenos e jovens leitores mergulharem na obra literária, mas também criando neles a expectativa do encontro com os autores.

A Jornada Literária e a Jornadinha criam toda uma movimentação cultural, que envolve exposições de arte, apresentações musicais, espetáculos teatrais, seminários, cursos, palcos de debates, produção poética em meio eletrônico, entre tantas outras ações. O apoio de empresas estatais, privadas, de pessoas físicas, da prefeitura de Passo Fundo e das leis de incentivo à cultura tem sido fundamental para a realização desse projeto.

Alguns desdobramentos das Jornadas Literárias merecem ser citados dentro dessa movimentação cultural, entre os quais: a criação do Concurso Nacional de Contos Josué Guimarães, em parceria com o Instituto Estadual do Livro do Rio Grande do Sul; o Prêmio Passo Fundo Zaffari & Bourbon de Literatura, em parceria com a Prefeitura Municipal, que oferece cem mil reais ao melhor romance publicado em língua portuguesa entre uma edição e outra das Jornadas; o Centro de Referência de Literatura e Mídias, chamado afetivamente de Mundo da Leitura, que funciona como uma espécie de laboratório do curso de Letras para as experiências multimídiais de leitura. O Mundo da Leitura se desdobrou em duas outras ações: um programa de TV com grade semanal na programação nacional do Canal Futura da Rede Globo e o projeto Mundo da Leitura na Escola, uma atividade permanente de acompanhamento das ações de leitura de alunos e professores de 1ª a 4ª série das escolas municipais e estaduais do Bairro São José, onde está situada a Universidade de Passo Fundo. Além dessas atividades os alunos participam também do projeto Mutirão para a Inclusão Digital.

O somatório dessas ações e os desdobramentos delas decorrentes, os quais vêm se aperfeiçoando ao longo dos anos pelo seu papel no processo de formação do leitor literário, fizeram com que o evento fosse reconhecido nacional e internacionalmente, transformando a cidade de Passo Fundo em Capital Nacional da Literatura, através da Lei Federal n. 11.264, de 2 de janeiro de 2006, sancionada pelo presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva (Canelles; Rösing, 2006, p. 20). Nas palavras de Rösing, as Jornadas Literárias compõem “a atmosfera de celebração do livro, da leitura, dos escritores, da literatura criada, em torno dessa movimentação cultural emergente na academia, mas na qual subjaz o prazer do envolvimento com a leitura e a alegria da ampliação do conhecimento” (Canelles; Rösing, 2006, p. 22).

Os dois exemplos mencionados podem ser considerados os de maior repercussão e importância no que se refere às ações voltadas para a formação do leitor em âmbito nacional, criadas e realizadas por instituições de ensino superior.

Mas é importante ressaltar que, em geral, as universidades brasileiras têm se mobilizado em prol da leitura por meio de seminários, pesquisas, publicações, congressos, como é o caso do Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, realizado em junho de 2008, cujos objetivos incluíam a reflexão e o debate sobre a leitura e literatura destinadas a crianças e jovens e a discussão de questões relacionadas às práticas de leitura na escola. No agreste da Bahia, no campus universitário de Jequié, também com periodicidade regular, realiza-se o Encontro Nacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (Enlilij), promovido pelo Centro de Estudos da Leitura (CEL) e pelo Programa Estação da Leitura (Estale), órgãos dirigidos por professores do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) do campus da Uesb. Na edição de 2008, o encontro contou com a participação de cerca de 150 mil pessoas. Pode-se citar ainda o projeto de ensino, pesquisa e extensão intitulado “Mala de Leitura”, da Universidade Federal de Minas Gerais, premiado em 2004 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ/RJ), entre os melhores programas de incentivo à leitura junto a crianças e jovens de todo o Brasil. Três exemplos, nascidos em universidades públicas brasileiras, em três diferentes regiões do território nacional, mostram importância que a questão da leitura vem tomando nos últimos anos.

Em Goiás, especificamente, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela realização de oito edições do Simpósio de Literatura Infantil e Juvenil, coordenado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. A nona edição do simpósio aconteceu durante a realização do 1º Salão do Livro Infantil e Juvenil de Goiás, no ano de 2008. Tais eventos modificaram o panorama goiano no que se refere à questão da leitura e da literatura endereçada a crianças e jovens, uma vez que, a partir da instituição da disciplina de literatura infantil e juvenil, na Faculdade de Letras da UFG, a movimentação causada por esses eventos se fez sentir, não só no meio acadêmico, com o aumento de publicações e estudos sobre o tema, como também nas escolas do ensino fundamental e no interior das famílias goianas que passaram a dar maior importância à leitura.

Não se pode ignorar, também, a importância das bienais do livro de São Paulo e do Rio de Janeiro, organizadas pela Câmara Brasileira do Livro, em parceria com inúmeras editoras e empresas ligadas ao livro, assim como as feiras de livros já tradicionais como a de Porto Alegre – a mais antiga das feiras brasileiras, que acontece anualmente e já comemorou seu jubileu de ouro – e a feira do Amazonas, entre outros eventos promotores do livro e da leitura no país. Todavia, nesses eventos, embora ocorra a participação de instituições e do poder público, o apelo comercial ainda se sobrepõe a outros interesses formativos.

○ Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 519, de 13 de maio de 1992, estando vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), do Ministério da Cultura, com sede no Rio de Janeiro. Idealizado por Eliana Yunes,

professora da PUC do Rio de Janeiro, surgiu para “preencher a lacuna deixada pela falta de políticas de leitura para o país, em razão da pouca compreensão, por parte das autoridades, do papel que a leitura pode exercer no desenvolvimento econômico e social, como instrumento de cidadania plena” (Revista *Doce de Letras*, 1998, p. 8). Conforme revela Yunes, o Proler começa a nascer entre os anos de 1984 e 1989, quando desenvolveu pesquisas com seus alunos da PUC-Rio, na Fundação Biblioteca Nacional, na tentativa de encontrar, na legislação do Estado brasileiro, subsídios legais que amparassem a construção de uma política pública de leitura. Como nada encontrasse, ao iniciar seus trabalhos na direção da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 1985, Yunes (2002, p. 40) vislumbrou a possibilidade de avaliar como se dava efetivamente o trabalho com a literatura infantil e a leitura nas salas de aula da educação básica.

Desenvolvendo pesquisas entre os professores e alunos das séries iniciais e finais do ensino fundamental, Yunes desenvolve algumas reflexões que aparentemente pareciam óbvias, mas que se revestem significativamente de simplicidade e complexidade, como, por exemplo, o fato de que as crianças gostam de ler por um certo tempo, mas depois se desinteressam; a leitura prazerosa da literatura não é a mesma empregada em outras leituras; as crianças também parecem se interessar por outras opções de lazer antes de procurarem um livro; e, finalmente, a leitura parece não acrescentar muito ao horizonte do mundo da criança. Com relação aos professores, Yunes evidencia a fragilidade das estratégias até então utilizadas para ensinar os professores a trabalhar com a literatura em sala de aula, provocando vários questionamentos que então inquietavam a pesquisadora: “como se dá sua aproximação à leitura? Qual a ponte entre eles, o livro e os alunos? Leitura é só *para e na* escola? O que se lê e como, fora da sala de aula e da escola? Afinal, adulto que aprendeu a ler, lê? Sabe ler?” (Yunes, 2002, p. 40).

Diante do quadro que se mostrava naquele momento, Yunes propôs então algumas estratégias e ações que de certa forma concretizavam uma política nacional de leitura, conclamando a participação de diversas instâncias da sociedade brasileira, sem, contudo estabelecer modelos verticais e uniformes para tão diferentes grupos sociais. Instituinto comitês sem fins lucrativos por todo o país, o Proler descentralizou suas ações, ficando com o papel de gerenciador e articulador das experiências dos projetos de leitura nas diversas regiões do Brasil. Esses comitês eram formados pelos mais diferentes segmentos da sociedade, tendo, geralmente, como base articuladora, as instituições de ensino superior. Professores, pesquisadores, escritores, atores, dirigentes, dentre outras pessoas ligadas à leitura (ou não), formavam esses comitês, aglutinando profissionais e comunidade para atuarem na implementação de práticas leitoras, na formação de agentes de leitura e na valorização e utilização de bibliotecas públicas e escolares.²⁴

Tendo como sede a Casa da Leitura, no Rio de Janeiro, espaço da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (instituição ligada ao *International Board on Books for Young People*), o Proler traz no bojo de suas ações os seguintes objetivos: promover o interesse

24. As informações sobre o Proler foram colhidas no site da Fundação Biblioteca Nacional (www.fbn.org.br), no link do Proler.

nacional pela leitura e pela escrita, considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania; promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro, contribuindo para a formulação de uma política nacional de leitura; articular ações de incentivo à leitura entre diversos setores da sociedade; viabilizar a realização de pesquisas sobre o livro, a leitura e a escrita; e incrementar o Centro de Referência sobre leitura.

Alavancando uma série de ações em prol da leitura em todo território nacional, o Proler leva em conta em suas diretrizes a diversidade das ações e das manifestações de modos de leitura, a articulação entre leitura e cultura e a prioridade da esfera pública como irradiadora das práticas leitoras. Com base nessas diretrizes, concretiza ações voltadas aos interesses da maioria da população leitora e não leitora, buscando a publicidade da leitura e enfatizando que ela precisa ser tema central nas discussões acerca da democratização, pela disponibilização de material de leitura em bibliotecas escolares e públicas, em salas de aula e salas de leitura dos locais públicos. Tais diretrizes estão assentadas em três eixos norteadores das ações, a saber: 1) fomento e divulgação, 2) formação continuada de promotores de leitura e 3) pesquisa e documentação, as quais devem promover práticas leitoras em diferentes locais e instituições, considerando os vários gêneros textuais e reforçando as atividades organizadas pelos comitês locais.

O Centro de Referência e Documentação em Leitura (CRDL) tem como função divulgar experiências, eventos e pesquisas, não só as realizadas pela Casa da Leitura, como também o que tem sido produzido sobre o tema em todo Brasil. Desde que foi criado em 1992, o Proler tem como meta constituir uma Rede Nacional de Referência e Documentação em Leitura, cujo núcleo difusor e articulador seria o CRDL, vinculado à Casa da Leitura. Através de links de seu endereço na internet, pode-se ter acesso às páginas virtuais de programas de leitura e acompanhar grupos de pesquisas das universidades brasileiras; pode-se também acompanhar o trabalho dos Comitês regionais do Proler e conhecer outros projetos de instituições públicas e privadas em prol da leitura, como a Cátedra da Unesco e a ALB. Pode-se, ainda, além de saber sobre atividades de ONGs, como o Leia Brasil, bem como sobre as ações de programas de leitura desenvolvidos por outros países, e ter acesso a publicações eletrônicas cujo tema é a leitura. A formação dessa rede é uma tarefa complexa e dinâmica que demanda uma constante atualização e uma busca contínua de informação, uma vez que as pesquisas sobre leitura vêm se desenvolvendo e avolumando a cada dia. O CRDL do Proler é aberto a todos os interessados que queiram enviar ideias, projetos, informações, textos para discussão e outros assuntos pertinentes à leitura.²⁵

Embora o Proler no Estado de Goiás tenha começado em Goiânia, em 1995, com o *Seminário Número Zero*, da série anteriormente mencionada, foi na Cidade de Goiás que ele conheceu o seu ápice. Com inúmeras atividades envolvendo grande parte da comunidade vilaboense, o programa fez várias alianças com segmentos da sociedade civil organizada, realizou seminários anuais de leitura, chamando a atenção de estudiosos do assunto e de

25. Os interessados podem fazer contatos pelo e-mail: prolercrdl@bn.br

autoridades políticas, a ponto de deflagrar uma campanha que instituía da Cidade de Goiás como a “Capital da Leitura”. Faziam parte das atividades então desenvolvidas a *Mala de Leitura* – malas que continham 40 livros da literatura infantil, tinta guache, pincéis, fitas de vídeo, fantoches etc.; a *Leitura Itinerante* – que levava a leitura aos hospitais, morros, escolas agrícolas, centros comunitários, além de outros locais; a *Janela de Leitura da Rua D’Abadia* – que viabilizou a reabertura da Biblioteca Infantil Elder Filho para a comunidade; a *Chuva de poesia* – todo ano, no dia 14 de março, quando se comemora o dia da poesia, dava-se também o reinício de suas atividades e o Proler promovia a chuva de poesia, lançando milhares de poemas em papéis e balões coloridos, do alto da torre da Igreja do Rosário; o *Círculo de Leitura da Casa de Cora* – em encontros periódicos nas tardes de sábado, o Proler realizava leituras para os mais diversos grupos, como soldados, professores, pessoas da comunidade, que ouviam uma leitura compartilhada, realizada por um leitor guia; o *Grupo de Estudo e Apoio Pedagógico* – que executava as atividades do Proler e se reunia quinzenalmente para estudar e subsidiar professores em suas atividades pedagógicas que envolviam a leitura; e o *Proler nas Escolas* – nascido em 1995, esse projeto buscou atrelar a leitura ao exercício do prazer, trabalhando em toda rede escolar da Cidade de Goiás.

As atividades do Proler na antiga capital do Estado de Goiás desenvolveram-se em parceria com a Faculdade de Filosofia Cora Coralina, com a Subsecretaria Regional de Educação daquela cidade e com a Superintendência de Ensino Fundamental e Médio. Com sede no Museu Casa de Cora Coralina, o Proler na Cidade de Goiás iniciou suas atividades, segundo Ebe Lima, uma das coordenadoras do programa, enfrentando o primeiro desafio do grupo organizado para estudar e estabelecer as diretrizes do Proler, que foi o de tentar ler a casa que as acolhia, para decifrar e conhecer a intimidade singular de uma personalidade ímpar como Cora Coralina. Segundo Lima (1998, p. 46-47), desvendar essa intimidade constitui

[...] um exercício de estremecimento da alma. [...]

E de estremecimento em estremecimento, vamos recuperando nos objetos a poesia entornada nesta paisagem, que humaniza nosso olhar cotidiano, pois que são imagens doadoras do ser de poesia, que foi Cora Coralina. Aqui, ler e olhar se confundem. Fazendo este exercício, retomamos a condição originária de leitor que todo homem traz desde o seu nascimento, em que ler e olhar se completam, se intertrocam e se alargam no sentir e no ser.

O olhar direcionado à leitura na Cidade de Goiás não foi mais o mesmo após a chegada do Proler. Além das iniciativas acima destacadas, com foco geral na dinamização e na valorização da leitura, o olhar observador de alunos de universidades se tornou mais aguçado e curioso. E em vários trabalhos acadêmicos então desenvolvidos, por exemplo, o de Regina Emos da Luz (1998), procurava-se verificar os benefícios que o programa trouxe para dentro da sala de aula. Saindo a campo para questionar alunos e professores de duas escolas estaduais tradicionais da cidade (a “Cora Coralina” e a “Mestre Nhola”), Luz colocou em questão a leitura, sua importância, contribuições e práticas leitoras desenvolvidas pelas

professoras nas suas turmas de séries iniciais do ensino fundamental. Nas respostas recolhidas fica claro o importante papel que o Proler desempenhou naquela cidade, com o registro pelas docentes de várias mudanças provocadas pelo programa no seu fazer pedagógico cotidiano.²⁶

As mudanças detectadas nessa pesquisa foram também observadas em centenas de outros locais pelo país afora. Assim, há que se fazer justiça ao importante trabalho realizado pelo Proler na divulgação de experiências positivas, no dinamismo e na abrangência de suas ações, no impulso que promoveu à leitura no Brasil. Estendendo-se por noventa núcleos e abrangendo quase seiscentos municípios, no auge de suas atividades o programa chegou a contar com trinta mil agentes de leitura, que se espalharam pelas escolas, bibliotecas, universidades, hospitais, museus, postos de saúde, regimentos, cineclubes, condomínios, entre outros espaços. Com propostas consistentes e ações relevantes, mas “sem receitas, [e] sem doutrina, o programa propunha a leitura como forma de alcançar uma autonomia no pensar e solidariedade no agir” (Yunes, 2002, p. 42).

Dentre os programas institucionais discutidos, o Proler merece destaque não só pela adesão e alcance surpreendentes que obteve, mas também pela diversidade de resultados que provocou.

Programa Nacional de Biblioteca Escolar - MEC

Situados no tempo e no espaço os eventos mais significativos ligados à leitura, que tiveram suas origens na Universidade, há que se situar também alguns programas implementados pela esfera pública federal, no caso o Ministério da Educação (MEC), cujas ações se voltam para a formação de leitores dentro da escola pública, em âmbito nacional. No ministério, essa tarefa está sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que se tornou, há mais de duas décadas, o maior comprador de livros do mundo. Com efeito, em nenhum outro país existem números que se igualam aos que o FNDE apresenta, quando se trata da aquisição de livros didáticos para a Educação Básica. Os três programas do livro didático do MEC – o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que atende ao ensino fundamental, de 1º ao 9º ano, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) – somaram juntos um investimento de mais de R\$ 892 milhões, só no ano de 2007, beneficiando 31,1 milhões de alunos, de 139,8 mil escolas públicas. Assim, as ações do PNLD completam a entrega de livros didáticos para toda a Educação Básica, incluindo também a distribuição para a Educação de Jovens e Adultos, em todos os seus componentes curriculares.²⁷ Trata-se de um programa de proporções gigantescas e de vital importância para professores e alunos, pois em grande parte das escolas brasileiras o livro didático ainda é instrumento solitário do fazer pedagógico docente.

26. O resultado dessa pesquisa se converteu num trabalho de final de curso de especialização. Cf. Luz, Regina Emos, 1998.

27. Informações retiradas do site do FNDE: www.fnde.org.br, nos links que tratam do histórico do PNLD e do PNBE.

O livro didático é, sem dúvida, uma ferramenta essencial na prática cotidiana da leitura na escola. Entretanto, não se forma o leitor por meio da leitura do livro didático, mas sim através da leitura literária. A literatura é efetivamente a porta mágica para a formação do leitor e a sua leitura não deve exigir a compreensão exata do texto ou a interpretação rigorosa da obra, pois quando o leitor se deixa tocar pelas sensações e percepções da leitura, realizando dessa forma sua união com a linguagem, ele fortalece sua subjetividade e ação crítica (Oswald; Yunes, 2003, p. 15).

Em consonância com essa compreensão, de modo concomitante com a distribuição do livro didático aos estudantes das escolas públicas do país, o FNDE tem feito distribuição anual de acervos literários, montados a partir de seleções criteriosas feitas por especialistas, ora privilegiando uma determinada faixa etária da escola, ora contemplando a unidade escolar na sua globalidade. Essa ação do FNDE é chamada de Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), cujo objetivo principal é promover o acesso à cultura, à informação e propiciar a formação de leitores nas escolas brasileiras.

A mediação da leitura, centrada na figura e no papel do professor, deve merecer especial atenção dos órgãos públicos responsáveis, quando da distribuição de livros informativos e literários, pois esta ação surge como exigência para a formação do hábito da leitura na escola. Burlamaque (2006), chamando a atenção para a prática e a ação do educador em sala de aula como fator capaz de ativar a motivação do aluno, endossa a afirmação de que “se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola” (Burlamaque, 2006, p. 83). Resgatar a leitura como experiência lúdica e prazerosa, por meio da diversidade textual e do uso de suportes multimídias, e procurar a dinamização de bibliotecas e salas de leitura na escola, transforma a leitura no ambiente escolar em prática social, possibilitando, ao mesmo tempo, a expansão e a inserção do indivíduo na sociedade, visto que o ato de ler vai além do simples processo de decifrar o código de uma língua. (Burlamaque, 2006, p. 85).

Todavia, levando em conta que as experiências e práticas de leitura em sala de aula só são possíveis se houver material de qualidade disponível, cabe conhecer o que o MEC vem efetivamente realizando em prol da formação do leitor no espaço escolar, por meio do PNBE.²⁸

Programa que vem sendo modificado ao longo dos anos, o PNBE é executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC. Os dois órgãos, em comum acordo, estabelecem as necessidades do ano em exercício, as metas a serem alcançadas e alocam os recursos disponíveis, de acordo com o PPA do Ministério da Educação. Para o desenvolvimento das ações, é preciso contar com o apoio logístico dos estados, municípios e unidades escolares cobertas pelo programa.

28. As ações PNBE descritas do neste estudo contemplam o momento entre os anos de 1999 a 2005, período que compreende o recorte temporário deste estudo.

Estabelecidos a clientela estudantil a ser beneficiada com o programa, os critérios de seleção dos livros literários e a delimitação do processo de compra a ser realizado, o FNDE publica as regras para a aquisição das obras e realiza o processo de avaliação e seleção dos acervos a serem adquiridos. Nessa etapa da execução do programa, várias instâncias ligadas à educação – Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (Undime), o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), técnicos e especialistas em leitura do MEC além de representantes de universidades brasileiras, se dedicam a essa análise e seleção. Uma vez decidida por essa comissão quais serão as obras a serem adquiridas, o FNDE consolida as negociações com as editoras, o prazo e o local da entrega do acervo, cuja qualidade literária é assumida pelas instituições nomeadas acima. Com relação à qualidade física dos livros o aval é de responsabilidade do Instituto de Pesquisas Tecnológicas da USP (IPT), que avalia as obras de acordo com normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e das normas ISO de padrão de qualidade.

No ano de 1999 o acervo distribuído pelo PNBE constava de 109 livros literários de literatura infantil e juvenil, com títulos de gêneros variados, como poesia, contos de fada, contos folclóricos, lendas e narrativas. Os livros, acondicionados em uma caixa-estante em formato de escola, foram distribuídos a todas as escolas brasileiras que ofereciam o ensino fundamental para as séries iniciais. A pedido do MEC, Marisa Lajolo organizou, para essa edição, um livro intitulado *Histórias e histórias: guia do usuário do PNBE 2009 - literatura infanto-juvenil* (2001), que foi estruturado na forma de 110 cartas trocadas entre professores e coordenadores de escola, que teciam comentários sobre os livros selecionados para o acervo e em que se apresentavam algumas sugestões de como os professores poderiam trabalhar com o acervo recém-chegado na unidade escolar.

No ano seguinte, 2000, o acervo escolhido foi direcionado aos professores do ensino fundamental das escolas que participaram do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação. Esse programa deflagrou uma série de ações em todas as instâncias educacionais, promovendo encontros, debates, grupos de estudo estruturados e reflexão acerca dos currículos nacionais para as diversas áreas do conhecimento. Com interesse no suporte a essas ações, o acervo distribuído foi composto de material didático-pedagógico que pudesse apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação. Foram então distribuídas as seguintes obras: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1ª a 8ª séries; Parâmetros em Ação – Curso de Formação Continuada, para o segmento de 1ª a 4ª e também para 5ª e 8ª séries; Parâmetros em Ação: Ética e Cidadania no Convívio Escolar; Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na Escola; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); Referencial Nacional para a Educação Indígena; e, ainda, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos anos subsequentes, 2001, 2002,²⁹ 2003 e 2004, o PNBE institui o programa “Literatura em Minha Casa”, cujo nome já indica a proposta que sustentava essa ação do

29. Nas edições de 2001 e 2002 esta pesquisadora participou como representante do CONSED-GO na equipe de análise e seleção das obras literárias do programa.

PNBE. As crianças beneficiadas por esse programa recebiam uma coleção de livros literários que contemplavam diferentes gêneros, variando entre poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e uma peça teatral, e que podiam ser levados para casa. A proposta dessa ação era incentivar a leitura não só no espaço escolar – que vinha sendo contemplado com vários acervos – como também nas famílias dessas crianças que recebiam as obras. Nas duas primeiras edições os estudantes selecionados para receber as coleções foram os da 4ª série e, na terceira edição, em 2003, o programa se expandiu em outras quatro ações, distribuindo coleções não só para os alunos da 4ª série como também para os estudantes da 8ª série e para os da última etapa do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos. Receberam também outros acervos a comunidade do município, a biblioteca da escola e o professor.

Em 2004 foi dada continuidade às ações do PNBE 2003 e, a partir de 2005, a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), retoma novamente o foco de ação no atendimento às escolas, por meio da ampliação de acervos das bibliotecas escolares. Nesse mesmo ano, foram beneficiadas todas as 136.389 escolas públicas brasileiras com séries iniciais com um acervo composto de, pelo menos, 20 títulos diferentes. Após a seleção dos títulos pelo especialistas, as coleções que foram escolhidas pelas escolas, via Internet, eram compostas por obras de diferentes gêneros e tipos de texto, tais como poesia, quadras, parlendas e cantigas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, mitologia, lendas, fábulas, apólogos, contos de fadas e adivinhas, além de novelas clássicas, de terror, suspense, amor e humor, e também livros de imagens.³⁰

Como se vê, o programa de aquisição de acervos do PNBE/MEC vem, ao longo dos anos, investindo consideravelmente na formação de novos leitores no seio da instituição escolar. Levando-se em consideração que muitas dessas crianças e escolas beneficiadas pelo programa não teriam outra forma de acesso ao livro literário, essas ações se revestem de valor incalculável e incontestável. Seja na distribuição de livros para os estudantes, professores, bibliotecas e comunidade, seja pela eficácia, qualidade e transparência na forma de operacionalizar essas ações – cujos passos, documentos, dados numéricos e histórico se encontram no site do FNDE – não se pode negar ou invalidar a influência que elas exercem dentro da escola e da família, como o programa “Literatura em Minha Casa” pôde comprovar.

Entretanto, esses processos de aquisição de acervos precisam se fazer acompanhar de outras ações complementares para a efetivação de resultados mais significativos dentro do espaço escolar. Há duas questões a serem levadas em consideração na articulação desse programa, que contribuiriam para resultados mais efetivos: a primeira delas é a divulgação e preparação da escola para receber os acervos e a segunda é a formação dos professores para a concretização do trabalho com leitura em sala de aula. Não raro os acervos adquiridos pelo FNDE e entregues diretamente à escola passam despercebidos pela comunidade escolar e não chegam ao conhecimento do professor. Em alguns casos, essa prática é decorrente da ação de gestores, coordenadores e secretários, que, na intenção de preservar o acervo sempre

30. Estas informações estão disponíveis no site do FNDE: www.fnde.org.br.

novo, guardam-no fora do alcance de crianças e professores para que ele não estrague. Com relação ao Programa “Literatura em Minha Casa” essa prática foi ainda mais longe, pois em várias escolas os acervos destinados aos alunos foram carimbados pela biblioteca escolar e permaneceram dentro da escola, sem que a criança pudesse levá-lo para casa, como era o objetivo do programa e como ficou claro nas instruções dadas às escolas. Sobre a questão da formação do professor, é preciso garantir que o docente receba um mínimo de informações e de suporte teórico sobre leitura para que ele possa auxiliar os estudantes no seu processo de formação leitora, bem como se organizem ações de formação que tenham como foco a ampliação do repertório de leitura do professor.

Durante as duas primeiras edições do programa “Literatura em Minha Casa”, em 2001 e 2002, a Superintendência de Ensino Fundamental da Seduc-GO recebeu várias denúncias dessa prática equivocada das escolas de confiscar os livros destinados aos alunos. Essas denúncias e o conhecimento de que os professores sentiam dificuldade em trabalhar com as coleções das obras literárias em sala de aula promoveram uma ação da SUEF que teve como objetivos assegurar a entrega dos livros aos alunos e motivar o professor para que ele mesmo lesse as coleções para, posteriormente, motivar seus alunos a fazerem o mesmo. Era necessário, sem dúvida, um trabalho planejado que tivesse o cuidado de resgatar a leitura das obras de forma prazerosa, e não como uma forma de avaliação no final do mês, e que estimulasse os estudantes a também estender a possibilidade de fruição dos livros a toda a família. Para isso, a professora Vera Tietzmann, da Faculdade de Letras da UFG, foi convidada a organizar um caderno de estudos que atendesse aos anseios da proposta estabelecida pela Superintendência de Ensino Fundamental, apresentando-se como um suporte às ações do programa nas escolas.

Esse caderno de estudos, intitulado *Programa Literatura em Minha Casa – Oficina: tempo de leitura na escola e na família*, foi um instrumento valioso no trabalho desenvolvido pela SUEF, nas 38 Subsecretarias Regionais de Educação, durante todo o ano de 2003. Dividido em quatro blocos, a publicação traz, no primeiro deles, uma breve explanação do que vem a ser o programa, sua abrangência e importância. Esclarece qual é o papel da escola e do professor dentro das ações do programa e como cada um deles deve proceder para que o PNBE atinja seus objetivos, explica como foi realizado o processo de escolha dos livros, especificando cada uma das coleções, além de detalhar como o próprio caderno deveria ser utilizado, não só durante a oficina, mas também em outras releituras ao longo do trabalho em sala de aula.

Os três blocos subsequentes do caderno tratam, cada um, da poesia, da narrativa e do teatro, gêneros que compõem as coleções do PNBE de 2002. Estudos teóricos de especialistas no assunto como Ana Maria Machado, Ana Maria Lisboa de Mello, Vera Maria Tietzmann Silva e Newton Murce integram o caderno, que apresenta ainda textos suplementares extraídos do já mencionado livro *Histórias e histórias* (Lajolo, 2001). Os blocos se encerram com sugestões de atividades e a indicação de livros e vídeos que podem enriquecer o trabalho do professor em sala de aula.

De março a dezembro de 2003, a Superintendência de Ensino Fundamental percorreu todo o Estado de Goiás com a proposta de trabalhar com os professores da 4ª série (cujos alunos haviam recebido o acervo), atividade que alcançou um total de 1.107 docentes, em 52 oficinas ministradas, cada uma com uma carga horária de 16 horas. Ao mesmo tempo e durante o mesmo período, foram realizadas 34 oficinas para 896 dinamizadores das bibliotecas escolares da rede estadual, envolvendo temas como incentivo à leitura, dinamização, organização da biblioteca escolar, bem como a distribuição das coleções do “Programa Literatura em Minha Casa”, com análise de várias possibilidades de atividades com essas coleções dentro da biblioteca. O objetivo que a coordenação pretendia alcançar era trabalhar professores e dinamizadores ao mesmo tempo, para que as ações dentro da escola também se desenvolvessem de forma integrada e para que nenhuma criança ficasse sem a sua coleção de livros literários, garantindo-se que as metas estipuladas pelo MEC para esse programa pudessem ser de fato alcançadas.

Resumidamente, essas foram as principais ações desenvolvidas pelo MEC/FNDE como políticas públicas de incentivo à leitura durante o período limitado para a análise em questão. Na esteira desses programas e respondendo às necessidades regionais na formação do pequeno e jovem leitor goiano, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO) também pôs em prática algumas ações que visavam melhorar os níveis de leitura dentro da escola.

○ Programa Cantinho de Leitura

A melhoria do ensino depende do processo de fortalecimento da escola, da eficiência nos processos de gestão escolar, da capacitação continuada dos professores e, sobretudo, da garantia de condições mínimas de trabalho. A escola deve proporcionar ao aluno não só a obtenção de conhecimentos, mas principalmente o desenvolvimento de habilidades e a formação de valores, processos necessários a sua preparação para o convívio social e para o mundo do trabalho. Pesquisas recentes confirmam que a maioria das escolas públicas enfrenta um quadro de graves carências, entre as quais a falta de materiais de ensino alternativos, que viabilizem superar a exclusividade do livro didático nas atividades de sala de aula. A inserção do Programa Cantinho de Leitura dentro do Plano Plurianual da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (PPA) de 2000 teve como objetivo viabilizar a presença na escola de livros literários como material pedagógico essencial para ajudar no processo de leitura e de formação dos alunos.

O Programa Cantinho de Leitura, integrante de outros projetos então elaborados e implementados pelo governo, só foi possível porque houve uma vontade política do governador de Goiás, Marconi Ferreira Perillo Júnior, e da Secretária Estadual de Educação, professora Raquel Alessandri Figueiredo Teixeira, docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Contemplado entre as ações a serem executadas pelo PPA 2000/2003³¹ e com recursos devidamente alocados para tais ações, o Cantinho de Leitura ficou a cargo da Superintendência de Ensino Fundamental, nessa época dirigida pela professora Eliana Maria França Carneiro. O programa foi elaborado em Goiás a partir de um modelo de mesmo nome então já criado e executado no estado de Minas Gerais sob a coordenação de Maria Antonieta Cunha. Com o objetivo de conhecer mais de perto o programa de Minas Gerais, a professora Maria Antonieta foi ouvida para que relatasse os passos necessários à implementação e desenvolvimento do projeto, pois se tratava de uma tarefa bastante complexa e abrangente.

O projeto foi elaborado detalhando todas as suas etapas, inclusive as que sucederam a compra de livros, relativas à preparação dos professores para utilizar os acervos e para dinamizar o trabalho da escola após a chegada dos livros. De acordo com o projeto, o objetivo geral do Programa Cantinho de Leitura era contribuir para que, no período de 2000-2004, o aluno concluinte da 4ª série do ensino fundamental pudesse apresentar domínio adequado de leitura e elevar seu nível de frequência às aulas, em 20%, até 2004. Entre os objetivos específicos do programa podem ser destacados:

1. favorecer a prática efetiva da leitura de obras literárias na sala de aula, propiciando a aproximação do aluno com o livro, pela percepção de sua textura, exploração de suas cores, encenação de suas histórias, criação e recriação de diferentes textos a partir daquele apresentado pelo livro;
2. promover a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, oportunizando condições para que os professores do Ensino Fundamental avancem na compreensão de que só com a motivação para a prática da leitura, em diferentes formas, é que conseguirão êxito em sua tarefa de desenvolver a competência linguística do aluno;
3. propiciar a leitura de textos de boa qualidade e a realização de atividades correlatas que favoreçam o domínio da escrita;
4. propiciar a professores e alunos o desenvolvimento de outras formas de expressão artística, como dramatizações, declamação de poesia, danças, canto, desenho, em atividades realizadas a partir de obras literárias lidas e comentadas em sala de aula;
5. estabelecer uma maior integração entre professores, alunos e colegas durante e após os momentos de leitura, quando todos terão a oportunidade de relatar suas impressões e emoções diante da leitura efetuada;

31. Goiás Século XXI – Plano Plurianual – PPA 2000/2003. Goiânia: Secretaria Estadual de Planejamento e Desenvolvimento, 2000. O PPA é um “instrumento através do qual o Estado define seus investimentos e despesas por um período de 04 anos, organizados em programas que resultem em bens ou serviços para atendimento da sociedade”. Esse documento que orienta as ações governamentais é executado através de orçamentos anuais e tem suas bases legais nos artigos 110 e 111 da Constituição Estadual, e nos artigos 165 e 174 da Constituição Federal. O Plano Plurianual tem suas ações estruturadas em programas que são executados de acordo com as linhas estratégicas estabelecidas pela equipe de governo e a previsão de recursos. Para cada um desses programas existe um gerente, ou coordenador, que é responsável pela execução e o acompanhamento de todas as suas etapas. A elaboração do PPA deve levar em conta as necessidades da sociedade e há que existir a vontade política para que as ações necessárias sejam executadas.

6. incentivar o hábito de ler, como atividade lúdica, buscando o objetivo principal da educação básica que é oferecer ao aluno uma formação integral, condição para o pleno exercício da cidadania;
7. propiciar ao aluno, através da leitura de diferentes obras e autores, o aprimoramento da expressão linguística e a oportunidade de ampliação do conhecimento e de desenvolvimento do senso crítico, requisitos necessários à ascensão social e profissional. (Vasconcelos, 2003, p. 11)

Simultaneamente à escrita do projeto, realizou-se o levantamento da quantidade de salas de aula – espaço físico e não quantidade de turmas – em todo o Estado de Goiás, visto que a proposta do Cantinho de Leitura era contemplar todas as salas de aula do 1º ao 5º ano, pertencessem elas à rede federal, estadual ou municipal de ensino. As deficiências de infraestrutura e de dados no serviço público colocaram uma grande dificuldade para essa tarefa, que perdeu em agilidade e enfrentou problemas relativos à precisão dos dados coletados. Como não se trabalhava ainda massivamente com o correio eletrônico e as prefeituras e secretarias municipais de educação muitas vezes não possuíam fax (algumas nem telefone), foi através da ajuda das Subsecretarias Regionais de Educação (da esfera estadual) que foram obtidos, enfim, os números solicitados. Chegou-se, então, a um total de 8.255 salas, espalhadas em 242 municípios goianos.

Um programa dessa natureza, com tal complexidade e responsabilidade, certamente necessitaria de parcerias, principalmente na área acadêmica, pois uma de suas ações seria a análise de livros de literatura infantil e juvenil para a seleção do acervo a ser adquirido. Essa seleção tornou-se imprescindível na medida em que se buscava adquirir e entregar às escolas somente livros de qualidade, que apresentassem textos de bom nível literário e que contemplassem categorias diferentes: prosa, poesia, teatro, folclore e contos populares. Foi garantida, então, junto à Faculdade de Letras, a assessoria das professoras Maria Zaira Turchi e Vera Maria Tietzmann Silva, com larga experiência no estudo da Literatura Infantil e Juvenil, que estariam à frente do processo de análise dos livros, coordenando uma equipe de treze especialistas em Literatura Infantil e Juvenil. Essa parceria iria continuar em todos os demais projetos que coordenei.

Essa equipe de especialistas analisou todos os livros inscritos no programa, de acordo com os dois critérios estabelecidos pela coordenação de avaliação. Segundo esses critérios o processo de seleção dos livros deveria levar em consideração a linguagem verbal que, na literatura infantil, dever ser adequada ao nível dos jovens leitores. Período longo, vocabulário rebuscado e sintaxe complicada na construção da narrativa não atraem crianças para a leitura. Outra questão a ser considerada era a qualidade gráfica das publicações, pois na literatura infantil a apresentação gráfica é tão importante quanto a linguagem verbal. Texto e ilustração devem estabelecer um diálogo, de modo que um seja o complemento do outro. Uma ilustração criativa, em cores ou mesmo preto e branco, torna a leitura da obra prazerosa e interessante para as crianças. As letras devem estar bem legíveis e o texto deve apresentar boa diagramação,

bom tamanho da mancha gráfica e formato adequado. Um livro que atenda a todos esses aspectos em geral satisfaz as expectativas de seu leitor, por isso é considerado bom.

Para a formação dos cantinhos de leitura foram selecionados livros de cinco categorias diferentes: *prosa*, categoria em que se encontra o maior número de livros selecionados, que engloba textos de aventura, humor, fantasia, suspense, contos, crônicas; *verso*, já que a leitura do texto poético é de grande importância na formação do leitor, pela plurissignificação das palavras, pela possibilidade de múltiplas interpretações, pelas imagens que traz um texto poético; além disso, a sonoridade, a musicalidade presentes no texto poético, estimulam a criatividade, a sensibilidade da criança que, não raro, gosta de memorizar e declamar poemas; *contos de fada e folclore*, histórias recolhidas no meio popular e que vão passando de geração em geração, que ajudam no debate de nossas raízes e referências culturais; *livros de imagem*, que por meio de observação minuciosa podem resultar em trabalhos interessantes em sala de aula, na forma de construção de textos orais e escritos para estas narrativas, ou simplesmente na leitura prazerosa de imagens; e, finalmente, *textos teatrais*; embora seja pequena a produção de obras teatrais destinadas ao público infantil é importante que a criança tenha a experiência de encenar uma peça teatral, o que ajuda a desenvolver o lado comunicativo, a expressão, a sensibilidade e a autoestima.

Para proceder ao processo de seleção as editoras foram convidadas a apresentar os livros para a análise. Foram recebidos aproximadamente 5.000 títulos na Superintendência de Ensino Fundamental, dos quais foram selecionados 1.240 livros literários direcionados ao público infantil. Para a formação dos Cantinhos de Leitura, essas obras foram divididas, formando-se 20 cantinhos diferentes, sendo que os cantinhos de 1 a 7 eram destinados aos primeiros anos, os cantinhos de 8 a 15 direcionados ao 4º e 5º anos e os demais cantinhos, de 16 a 20, eram mistos, para uso nas salas multisseriadas, ainda existentes no meio rural. Cada um dos cantinhos continha, obrigatoriamente, livros em prosa, verso, teatro, contos de fada e folclore e livros de imagem, conforme os critérios estabelecidos acima. O resultado do processo de avaliação foi sintetizado numa publicação intitulada *Cantinho de Leitura: manual de instruções para as escolas*, que, além de apresentar a listagem completa dos livros que compunham cada Cantinho, trazia instruções sobre como seria operacionalizada a compra a ser feita por cada escola durante a Feira do Livro organizada especificamente para esse fim. Durante a Feira os representantes das escolas que efetivariam a escolha dos livros podiam escolher livremente qualquer um dos Cantinhos estruturados para cada “sala” de aula de sua escola.

Com o objetivo de preparar os diretores, coordenadores e professores que representariam as unidades escolares durante o processo de compra, foram visitadas as 38 Subsecretarias Regionais de Educação, com o objetivo de distribuir e explicar o manual aos professores, sensibilizando-os sobre a importância de conhecerem as instruções do manual e solicitando a todos que compartilhassem com os professores das suas escolas uma pré-escolha dos seus Cantinhos por meio de uma análise conjunta do acervo de cada um deles.

Esse procedimento ajudaria muito o professor a agilizar a sua compra. Essa etapa do programa exigiu três meses de viagens pelo interior do Estado de Goiás, quando se percorreram milhares de quilômetros e mais de duas mil pessoas foram envolvidas na discussão.

A Feira de Livros do Cantinho de Leitura

Para a execução do programa, a Secretaria de Educação poderia ter feito uma compra centralizada – o que teria sido mais simples – e enviado os Cantinhos de Leitura previamente escolhidos por sua equipe, para todas as escolas. Todavia, sabendo da importância do contato dos professores com o livro e da necessidade de ampliar ações de formação durante a Feira de Livros, a Seduc resolveu optar por esse segundo caminho, realizando um grande evento no Centro de Convenções de Goiânia, entre os dias 04 e 08 de junho de 2000. Convidou então os professores/representantes das unidades escolares da rede estadual e também os Secretários Municipais de Educação a participarem dessa feira. A Seduc arcou com todas as despesas dos representantes estaduais e cada prefeitura se responsabilizou pela vinda de seus docentes. A intenção era que eles permanecessem em Goiânia os quatro dias previstos na feira, para que pudessem escolher com calma os livros, depois de vê-los expostos, de conversar com os professores que analisaram as obras, de participar de oficinas e das fornadas de histórias e de trocar experiências com outros professores sobre os livros que iriam adquirir. Além dessas atividades, várias outras atrações culturais envolvendo o livro e a leitura, em várias formas de linguagem, foram apresentadas aos visitantes da Feira de Livros.

A participação nas oficinas e nas fornadas de histórias era obrigatória para todos os inscritos. O dia e horário da participação de cada um deles foi marcado de acordo com o número do crachá que haviam recebido. Em todas as portas das oficinas e nas sessões das fornadas de histórias havia indicação sobre os números ali agrupados, de modo que o professor pudesse efetuar a sua participação. Os 20 mini-auditórios montados para as oficinas tinham capacidade para receber 30 participantes de cada vez. Osicineiros eram pessoas com largo conhecimento em Literatura Infantil e Juvenil, geralmente professores de música, artes cênicas, contadores de histórias e pesquisadores da área. As oficinas tinham a duração de 4 horas e em cada uma delas era trabalhado um Cantinho diferente. Em todas as oficinas os participantes recebiam textos teóricos, acompanhados de sugestões práticas de utilização dos acervos. As fornadas de histórias contavam com até três contadores de histórias e podiam receber até 150 pessoas em cada sessão; ao término de cada sessão os participantes eram brindados com cestas de biscoitos e cafés, daí o nome “fornadas de histórias”.

A realização da feira contou com recursos do Tesouro Estadual, alocados nas ações denominadas no orçamento como “Descentralização em bases modernas e democráticas do Ensino Fundamental” e “Incentivo às ações inovadoras do Ensino Fundamental” (Goiás, 2000, p. 15). Para cada Cantinho de Leitura foram investidos R\$350,00 em livros e mais R\$100,00 no armário. Os responsáveis pela compra retiravam na secretaria do evento as Autorizações de Fornecimento (AF), que eram preenchidas de acordo com a escolha feita e, em seguida,

devolvidas à secretaria. Em caso de dúvidas, havia pessoal da Superintendência de Ensino Fundamental já treinado para auxiliar os professores nesse procedimento.

De posse do seu manual e da Autorização de Fornecimento preenchida, os professores percorriam os estandes das editoras para proceder à efetivação do pedido de compra dos títulos relativos a cada uma delas. Foram montados 17 estandes nos quais estavam representadas todas as 40 editoras que tiveram livros selecionados no programa.

Como a meta da Seduc é direcionar suas ações cada vez mais para dentro da sala de aula, o Programa Cantinho de Leitura, com o desenho acima descrito, por si só, constitui uma prova de que esta meta está sendo buscada com empenho nos últimos anos. A chegada dos acervos nas escolas foi o ponto de partida para uma série de ações planejadas com o objetivo de estimular professores e alunos a, de fato, fazerem uso constante dos livros, não permitindo que ficassem escondidos ou esquecidos nos armários. Como o objetivo maior desses cantinhos é propiciar um contato mais próximo dos alunos com o livro, familiarizando-os desde sempre com esse objeto, pela percepção de sua textura, exploração de suas cores, encenação de suas histórias, criação e recriação de diferentes textos, era de se esperar que estivessem cotidianamente presentes favorecendo a prática efetiva da leitura de obras literárias. Assim, além da aquisição e do envio do acervo de cada Cantinho, o programa adquiriu armários para a acomodação e conservação dos acervos, em cada sala de aula, adquirindo-se, portanto, tantos armários quantos foram os Cantinhos disponibilizados. Os dados relativos ao programa se encontram no relatório das atividades desenvolvidas pela autora dessa pesquisa, entregue quando de sua saída da Seduc (Vasconcelos, 2003, p. 116).

Preparando o professor para o trabalho com os Cantinhos

Colocar o livro na sala de aula não basta. A sala de aula, segundo Oswald e Yunes (2003, p. 13), não deve ser um espaço apenas de tarefas e avaliações, mas, sobretudo, de “co-mover as experiências mais pessoais do *aprendiz* no resgate do texto e da palavra do outro”. Ainda de acordo com as autoras, o momento da leitura, em que as intimidades são partilhadas, pode promover a superação dos limites individualistas e alcançar uma dimensão que é, ao mesmo tempo, singular e plural. Singular porque carregada de originalidade, longe do óbvio; e plural porque está em permanente diálogo com a diversidade, com o texto do outro. Assim, era preciso sensibilizar o professor para que o acervo disponível fosse de fato partilhado em momentos singulares de leitura e para que ele não privasse seus alunos desses momentos, que deveriam ser ricos, dinâmicos, prazerosos e favorecedores da construção permanente de sua subjetividade. Assim, empreendemos uma grande tarefa, chegando aonde estivesse um professor das séries iniciais do ensino fundamental com o objetivo de mostrar-lhes a importância de dinamizar suas aulas, tendo como mote os livros literários. Os professores foram também estimulados a trocar, entre os docentes de uma mesma escola, as experiências de leitura vivenciadas bem como os acervos recém-adquiridos, possibilitando assim que as crianças pudessem ter acesso a um maior maior número de textos.

Como a criança, em geral, sente-se atraída pelas cores, o livro literário, com capas coloridas, com formas e tamanhos diferenciados tende a chamar muito sua atenção. Porém, é necessário que esse objeto esteja cotidianamente ao alcance da criança, em lugar visível e acessível, de preferência em um lugar de destaque dentro da sala de aula, para que os alunos possam pouco a pouco aprofundar essa convivência, folheando-os e sentindo sua textura. Tem sido observado que, aos poucos, na medida em que o aluno vai avançando na sua vida escolar, acontece um distanciamento do aprendiz em relação ao livro literário, e, conseqüentemente, à leitura.

Observemos o que afirmam Oswald e Yunes sobre esta questão:

Vejam os que acontecem com frequência nas escolas e dificulta a aprendizagem da leitura. Em geral, a criança lê o mundo com muita espontaneidade e com a confiança da sua experiência, mas quando atravessa a porta da sala de aula tem o sentimento de que já não entende nada, porque o mundo agora é prisioneiro de outra linguagem *cifrada*, sem sua participação e seu consentimento. O mundo, vale dizer, a vida registrada na escrita, traz marcas de certos valores, certa época, certas condições sociais, dos que usaram a linguagem (e a fixaram) antes dela, dos que fizeram acordos sobre expressão, arranjo, sequência, imagens, ritmo. Seria, pois, necessário que a criança já tivesse alguma vocação para exercícios de detetive ou gosto por novelas policiais para “descobrir” o que se oculta por trás do “mundo da escrita”, onde tudo demanda deciframento: como reconhecer a “letra”, se o mundo atrás dela não inclui o pequeno leitor? (2003, p. 42)

É para enfrentar esses momentos de dificuldades que entra em cena o ator principal no processo de aprendizagem do aluno: o professor como mediador do conhecimento e da leitura. Como trazer novamente para perto do livro e da leitura esse aluno que dela se distanciou? Como pode o professor desempenhar o seu papel de promotor da leitura em sala de aula? Talvez a resposta a essas perguntas possa estar nas palavras de Daniel Pennac: “É preciso ler, é preciso ler... E se, em vez de *exigir a leitura*, o professor decidisse *partilhar* a sua felicidade de ler?” (1998, p. 80). Mas, o que fazer se o professor não lê? Como partilhar o que não se tem? É preciso ler, ler e ler... eis o dogma, a unanimidade maior diante da questão da importância da leitura.

Para trabalhar na perspectiva de aproximar novamente aluno e professor no processo de formação de leitores, tendo em vista a chegada dos Cantinhos de Leitura nas escolas, foram realizadas algumas ações que estimulassem novas práticas de leitura no ambiente escolar e que estavam previstas no projeto elaborado anteriormente. Essas ações proporcionaram momentos ricos de troca de experiências e de estudo sobre teoria e prática de leitura. A primeira aconteceu com a Caravana de Oficinas, ação que se constitui de duas etapas de oficinas, realizadas em todo o Estado de Goiás. Na primeira etapa oficinas de 16h, sempre às sextas-feiras e aos sábados, foram realizadas nas Subsecretarias Estaduais de Educação (SREs). Na segunda etapa, as oficinas foram realizadas em diversos pólos, atendendo aos demais municípios jurisdicionados às SREs. No total das duas etapas foram beneficiados 7.905

professores participantes, em 274 oficinas realizadas em todo o estado, o que significa atingir, com esta ação, 276.675 estudantes. Em cada uma dessas oficinas a média de participantes era de 29 professores. Foram investidos R\$ 310.237,88, no total, com custo médio da oficina de R\$ 1.130,27 e de R\$ 39,24, por professor formado.

Na sequência da Caravana de Oficineiros foram realizados o I e o II Encontros de Professores Leitores, em novembro de 2000, em Pirenópolis, e em maio de 2001, na Pousada do Rio Quente, com uma carga horária de 40h por semana. Durante todas essas etapas foram realizados minicursos sobre teoria e prática da leitura, com atividades que tinham como foco de análise os livros dos Cantinhos de Leitura que então já se encontravam nas salas de aula. Os cursos foram ministrados por professores da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, que trabalharam temas como: A leitura e a formação de professores; A leitura como condição para a escrita; Leitura, Interdisciplinaridade e Transversalidade; Literatura, Saber e Poder; Formação de professores e projetos pedagógicos; Cultura e Linguagem; Literatura Infantil; Ler, compreender, gostar de ler, além de Oficinas de Leitura. Para esses dois encontros foram convidados a participar um professor de cada unidade escolar que oferecia o primeiro segmento do ensino fundamental e que tinha recebido os acervos dos Cantinhos de Leitura, tendo sido atendidos um total de 1.894 professores.

Marcando a culminância das ações deflagradas pelo programa, realizou-se o I Concurso Literário Cantinho de Leitura, que aconteceu na Cidade de Goiás, nos dias 5, 6 e 7 de dezembro de 2001. Essa etapa, resultado do trabalho desenvolvido pelas escolas e pelas SREs ao longo do ano de 2001, foi preparada por alunos, professores e gestores durante todo o ano, na forma de um concurso que ofereceu como prêmios livros dos acervos dos Cantinhos de Leitura, bicicletas e computadores para as crianças vencedoras, para professoras e para as escolas. Concorreram crianças de todo o Estado de Goiás, nas seguintes modalidades: Redação - Categoria 1ª e 2ª séries e Categoria 3ª e 4ª séries; Desenho; Relato do Professor; Relato do Diretor; e, finalmente, o concurso de Contadores de histórias, cuja concorrência foi bastante acirrada, movimentando todos os participantes do evento.

Durante os três dias de realização do concurso, as crianças participavam das sessões seletivas para o Concurso de Contação de histórias no período da tarde e, pela manhã, faziam visitas monitoradas à Casa de Cora Coralina, aos museus históricos, aos vários pontos históricos da Cidade de Goiás, além de participarem de oficinas de pintura e música, o que transformou o evento numa atração cultural para cada um dos concorrentes das 38 Subsecretarias Regionais de Educação. A premiação do I Concurso Cantinho de Leitura foi entregue pela escritora Ana Maria Machado, em sessão solene no Teatro São Joaquim, na Cidade de Goiás, na noite do dia 7 de dezembro de 2001, quando estiveram presentes a Secretária de Educação, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, e a Superintendente de Ensino Fundamental, Eliana França. Sem dúvida, esse foi um dos mais significativos eventos do Programa Cantinho de Leitura, pela mobilização dos educadores, gestores, das regionais envolvidas, pela participação entusiasmada das crianças e pelos depoimentos ouvidos dos participantes.

De acordo com o depoimento dos especialistas em Literatura Infantil que percorreram todo o Estado de Goiás nas Caravanas de Oficineiros e nos Encontros de Professores Leitores, os professores capacitados foram bastante receptivos ao trabalho, mesmo quando encontravam dificuldades dentro de suas unidades escolares para participarem das oficinas: a necessidade de providenciar um professor substituto; as dificuldades com transporte, já que muitas vezes a oficina era oferecida em uma cidade distante da sua. Enfim, nossos especialistas perceberam que há uma vontade grande em fazer melhor e muita criatividade de alguns professores, que não contam com material disponível, sobretudo livros de apoio ao professor. Mas, apesar desse entusiasmo e esforço detectados, é preciso reconhecer que de fato a leitura está ausente da vida da maioria de nossos docentes. Os motivos são muitos. As várias atividades desempenhadas pelas professoras reduzem-lhes o tempo que poderia ser dedicado à leitura. Enfrentam dificuldade em adquirir livros – fato que se agrava mais ainda no interior, onde praticamente não existem livrarias. Padecem ainda da falta de “hábito da leitura” ou, como muitos preferem dizer, da “falta de tempo para leitura”. Todos esses problemas aprofundam o distanciamento da professora do ato de ler e, em consequência, causam o afastamento de seus alunos de um trabalho produtivo com a leitura.

Duas grandes especialistas em leitura e na formação do professor leitor, Marisa Lajolo e Tânia Rösing, apontam o que o poder público pode fazer para minorar as dificuldades apontadas acima. A primeira afirma que cabe ao poder público: dotar as bibliotecas públicas e escolares de material bibliográfico que permita a constante atualização do professor; desenvolver ações permanentes que qualifiquem melhor a prática docente; e disponibilizar bolsas de estudo para professores da rede pública para que possam frequentar mestrados, cursos de especialização e aperfeiçoamento, presenciais ou à distância (Lajolo, 2005, p. 25-27). A segunda pesquisadora também reconhece que hoje em dia a leitura tem pouco peso e importância na formação do professor. Para ela, é preciso que o tema esteja presente na formação inicial dos professores dentro das universidades e que ocupe um lugar central também nos cursos de formação continuada. Rösing acredita que atualmente o grande desafio da educação é chegar a um professor com “letramento literário”, visto que “é a leitura que forma plateias”. Aliás, enfatiza que o ideal é que se formem leitores literários em todas as áreas do conhecimento.

No caso dos cursos então realizados pela Seduc, uma das recomendações enviadas à escola era que o professor participante do curso deveria ter o perfil adequado para, ao chegar em seu local de trabalho, organizar momentos de estudo com os colegas, buscando repassar as informações que recebeu, além de reproduzir o material utilizado no evento e entregá-lo a seus colegas. Assim, pretendíamos atingir, senão a totalidade dos professores da primeira fase do ensino fundamental, pelo menos grande parte deles. Apesar dos vários problemas apontados acima, nesses cursos, verificamos que já existem muitos professores que têm a leitura como foco de ensino. Há que se fazer justiça ainda a muitos outros, que empregam uma boa carga de criatividade na realização do magistério e na tarefa de formar novos leitores.

Um outro obstáculo existente dentro das escolas, relatados nesses encontros de formação, é a postura adotada por determinados diretores e coordenadores pedagógicos das escolas em relação ao acervo bibliográfico disponível e, por consequência, em relação ao papel do livro e da leitura. Alguns profissionais que ocupam funções de gestão na escola e são responsáveis pela democratização do ensino, não disponibilizam os acervos para a sala de aula, mantendo-os fechados dentro de armários na direção, na coordenação ou na secretaria da escola. Várias denúncias dessa prática, feitas pelos professores participantes dos cursos citados, levaram a equipe da SUEF a estabelecer novas diretrizes para o programa que se seguiu ao Cantinho de Leitura: o Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais.

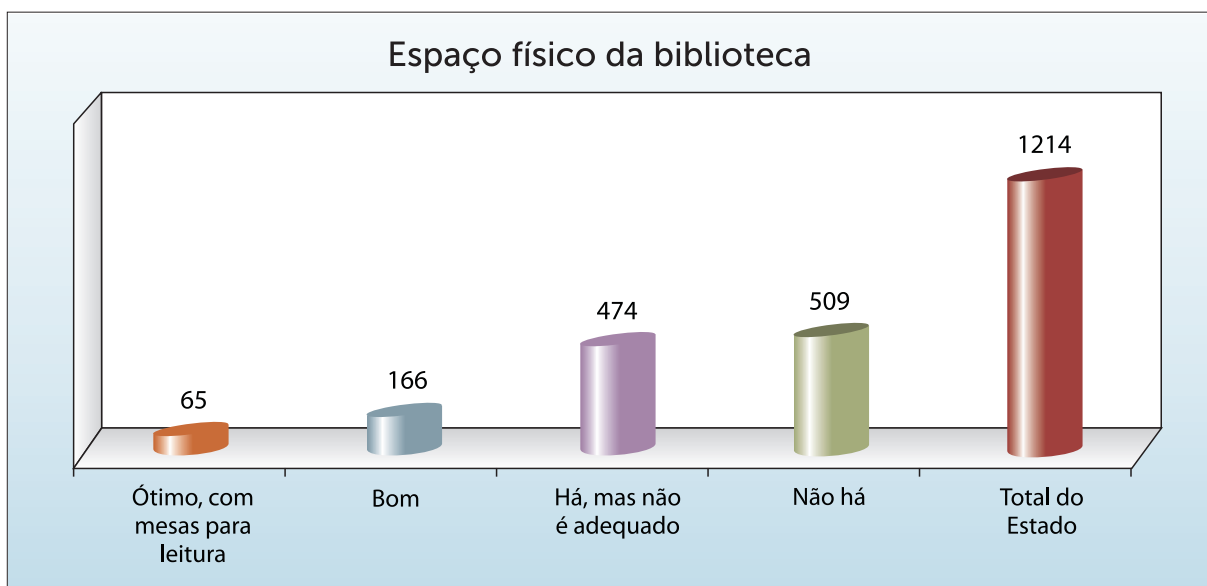
O Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais

Como o Programa Cantinho de Leitura havia contemplado as séries iniciais do ensino fundamental com um projeto de aquisição de livros e de incentivo à leitura, era preciso complementar essa política para as séries seguintes do ensino fundamental, bem como para o ensino médio, visando dar continuidade ao processo de formação do jovem leitor. Da mesma forma que na ação anterior, para esse programa foi feito o levantamento das condições em que se encontravam as bibliotecas da rede escolar e, a partir dos dados coletados, foram estabelecidas novas diretrizes para esse importante espaço escolar. O trabalho de levantamento de dados foi desenvolvido pela SUEF, em parceria com a Coordenação de Avaliação Educacional, no ano de 2000, por meio de um questionário (Anexo 1). A aplicação desse questionário foi feita de modo abrangente e demorado, visto que as Subsecretarias Regionais de Educação deveriam enviar o questionário às escolas e solicitar delas a devolução, para que depois fossem enviados à SUEF. Segundo os dados obtidos, na maioria das vezes, as bibliotecas escolares apresentavam uma quantidade insuficiente de livros para o atendimento do número de alunos e os acervos, em sua maioria, eram formados por livros didáticos antigos e já usados ou que sobravam da remessa enviada pelo MEC, dentro do PNLD.

Essa é uma questão séria dentro das escolas, pois um dos critérios adotados pelo PNLD é que a sobra dos livros didáticos seja remanejada para outras escolas, ou seja, a escola deve informar que houve sobra para que ela seja entregue a uma outra unidade escolar cujo número de livros foi insuficiente. Todavia, essa não é a prática mais usual nas escolas, que, em geral, guardam os livros excedentes para uma possível utilização posterior, o que nem sempre acontece, fazendo com que os espaços disponíveis da biblioteca sejam preenchidos com livros didáticos que não estão sendo utilizados.

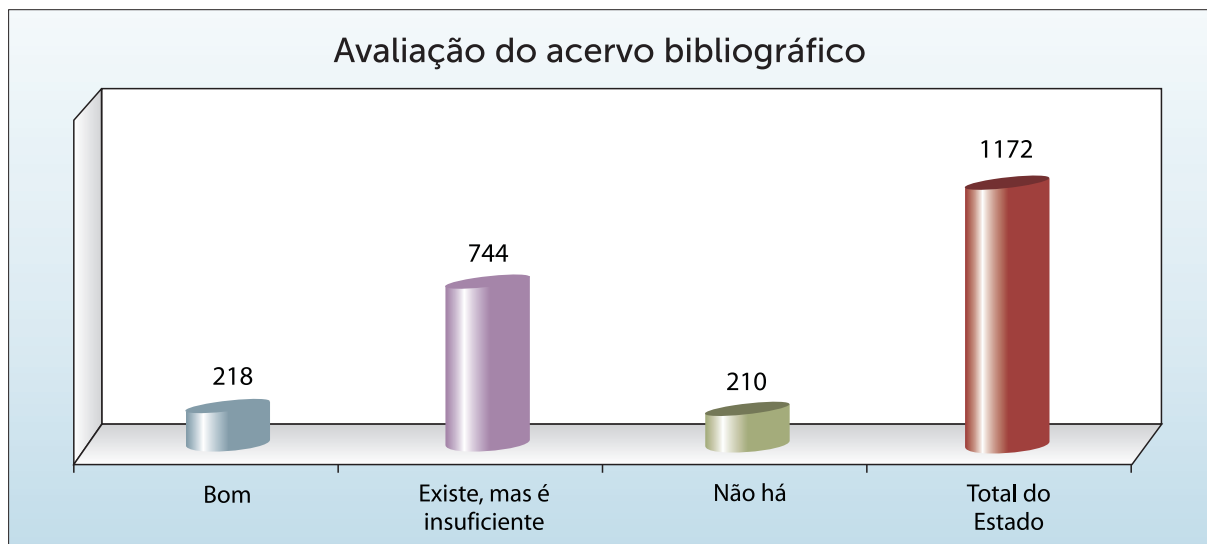
O levantamento acerca das bibliotecas escolares da rede estadual, feito em 2000, foi consolidado, com o agrupamento dos dados mais significativos, que serão apresentados na forma de gráficos.

Gráfico 7 - Avaliação do espaço físico da biblioteca



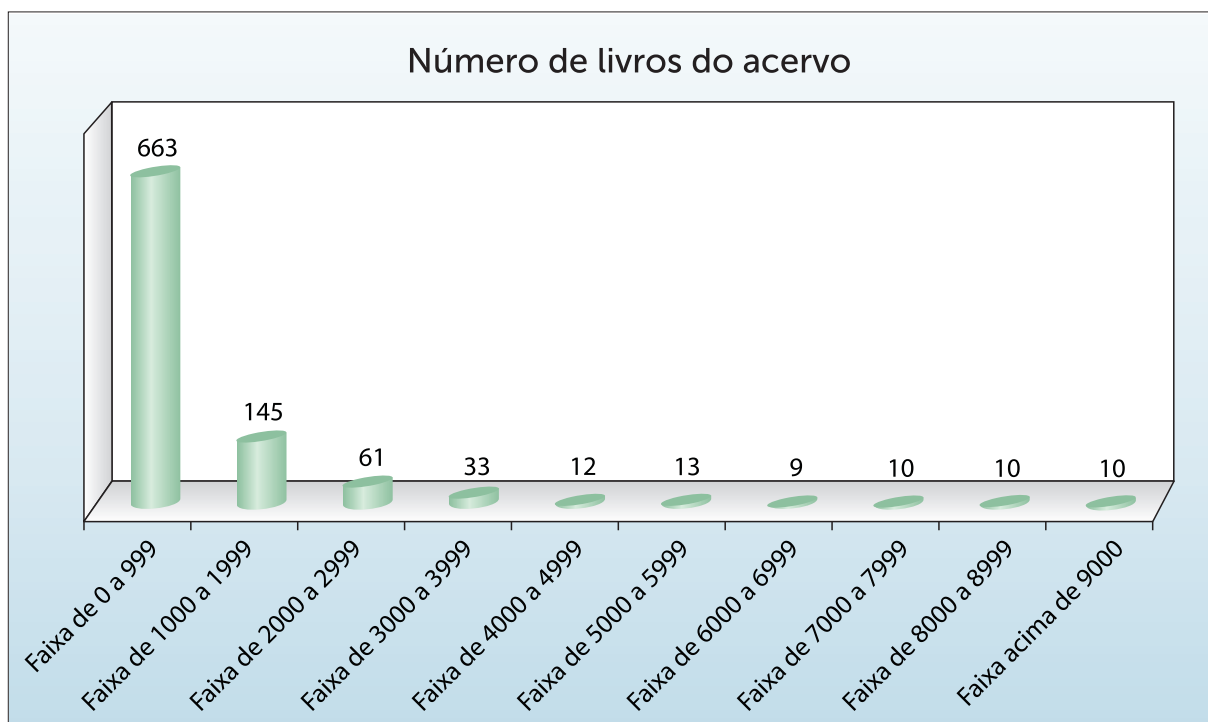
Das 1.214 escolas que responderam ao questionário apenas 65 delas, ou seja, 5,4% afirmam ter um espaço de ótima qualidade para os trabalhos na biblioteca. A grande maioria das unidades escolares – 509 – aponta a inexistência de qualquer espaço e outras 474 escolas, 39%, consideram o espaço disponível inadequado para o atendimento aos alunos.

Gráfico 8 - Avaliação do acervo bibliográfico



Da mesma forma, as deficiências se repetem com relação ao acervo bibliográfico. Embora ele exista na maior parte das escolas pesquisadas, ele foi considerado insuficiente em boa parte delas. Cabe lembrar que os números indicados na contagem do acervo incluem os livros didáticos, novos e usados, que não foram especificados, mas foram incluído na contagem geral apresentada. Apenas 218 unidades escolares das 1.172 avaliadas consideram que o acervo existente é bom; ou seja, apenas em 18,6% das escolas, os livros atendem às necessidades dos educandos.

Gráfico 9 - Número de livros do acervo



A partir dos dados do gráfico apresentado anteriormente, é possível constatar que, do total de 1.214 escolas que responderam ao questionário, poucas são as bibliotecas escolares com um acervo de livros numericamente significativo. Levando-se em consideração os números apontados, apenas em 52 unidades escolares, ou seja, em 6,4%, poderíamos encontrar um acervo razoável, com mais de 5.000 obras, o que seria um número adequado para o atendimento aos alunos numa escola de porte médio a grande.

Os gráficos apresentados a seguir consolidam as respostas obtidas diante de questões que apontam para questões mais qualitativas e/ou pedagógicas associadas à leitura.

Gráfico 10 - Resposta à questão: Os professores incentivam a leitura?

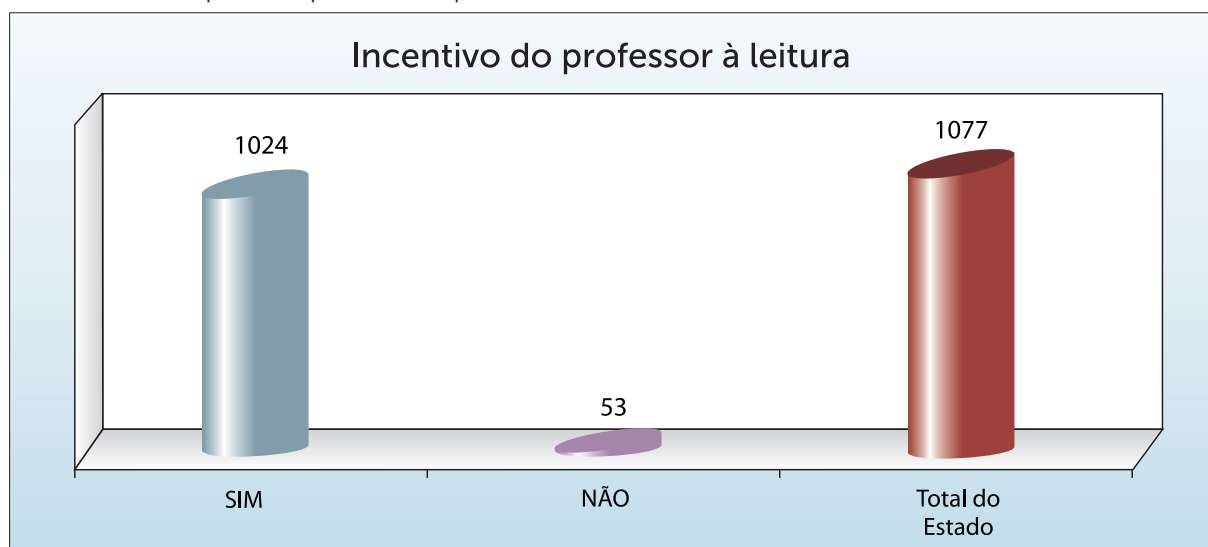


Gráfico 11 - Resposta à questão: Há algum trabalho com leitura bem consolidado?

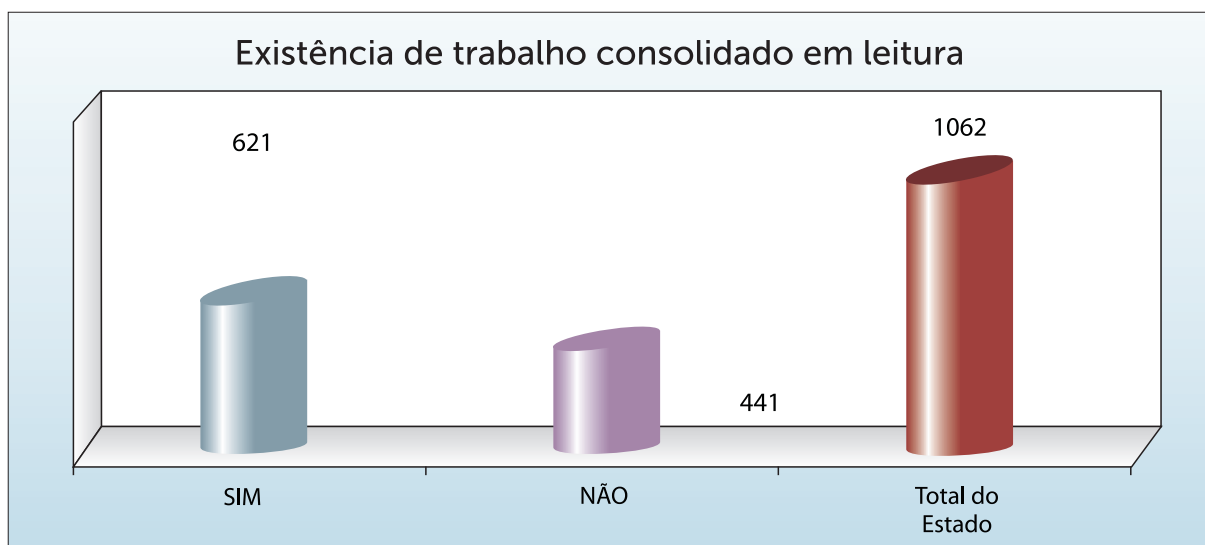


Gráfico 12 - Resposta à questão: "Caso a resposta à questão anterior seja afirmativa, este trabalho é conduzido por..."

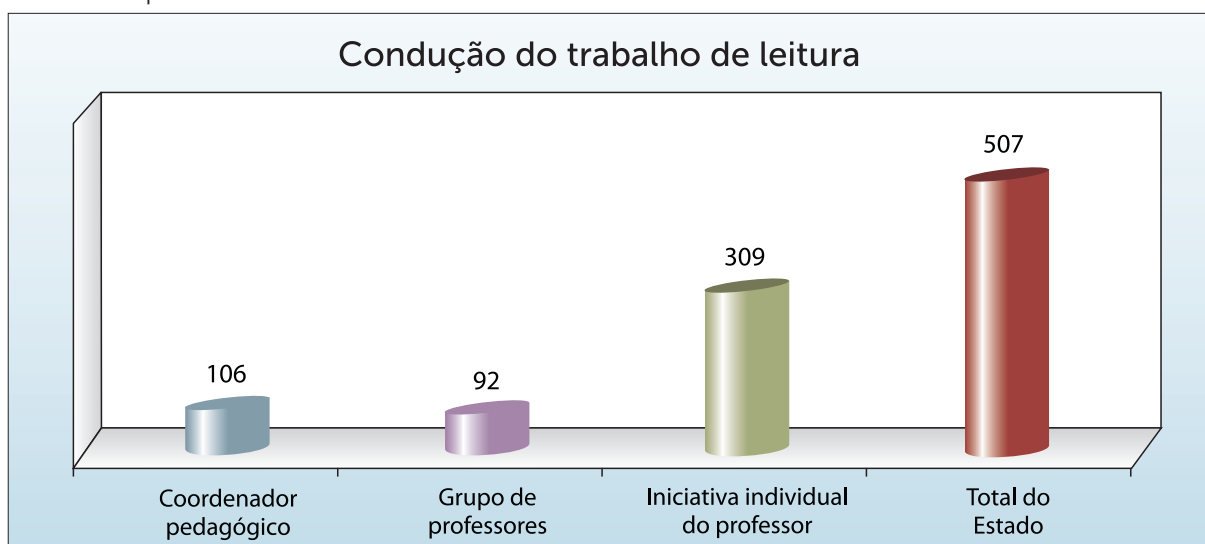
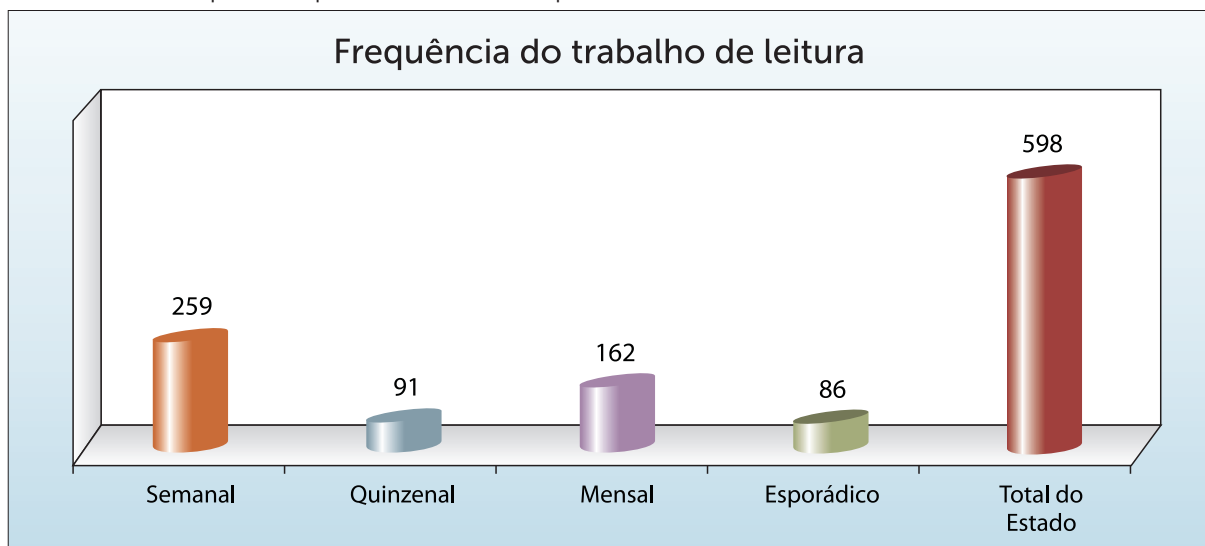


Gráfico 13 - Resposta à questão: "Qual a frequência do trabalho com leitura?"



Vejamos o que podemos deduzir a partir dos gráficos 4, 5, 6 e 7. O primeiro deles define que entre as 1.024 unidades escolares, das 1.077 que responderam à questão 4, a esmagadora maioria de professores são incentivadores da leitura. Todavia, os gráficos seguintes vão apontar números que contradizem essa afirmação. Se os professores são incentivadores da leitura, a escola deveria contar com vários trabalhos consolidados em leitura, mas não é o que se afirma. Das 1.062 escolas que responderam a questão, 441 não desenvolvem essa prática. Há ainda outras questões que podem levar à dedução de que os números apontados no gráfico 4 não exprimem a realidade: Como pode haver a condução do trabalho com leitura somente em 507 escolas, ainda assim conduzido por agentes que se revezam – coordenadores pedagógicos, iniciativas individuais de professores ou grupo deles, se a maioria de professores incentivo a leitura? Se o professor é de fato um incentivador da leitura como aponta o gráfico 4, como é possível desenvolver esse hábito esporadicamente, mensalmente, quinzenalmente, quando se sabe que ele exige uma prática cotidiana na sala de aula?

A consolidação desses dados revela algumas situações que permitiram a tomada de decisões para o Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais. Em geral, os dados por si só mostram o desinteresse com que são tratadas as bibliotecas escolares. Mas, além do que esses dados revelam, há outros agravantes que impedem o bom funcionamento das bibliotecas: muitas vezes a biblioteca é transformada em depósito de equipamentos e materiais (instrumentos de fanfarra, computadores obsoletos) que já não têm utilidade dentro da escola; serve também para guardar o que se tem em excesso, o que acontece ou pela falta de espaço nas escolas, ou pelo fato de que a biblioteca não é um espaço muito frequentado, ficando, portanto, livre dos olhares de alunos, professores, ou mesmo visitantes. Um outro fator desfavorável à dinamização das bibliotecas é a dificuldade em encontrar, dentro da escola, um professor de carreira, leitor competente, que queira trabalhar em uma biblioteca. Como essa função tem caráter administrativo, o tempo exigido para a aposentadoria do funcionário é ampliado, mesmo ele sendo efetivo, de carreira e contratado como professor.

Tânia Rösing, coordenadora da Jornada Literária de Passo Fundo (RS) e pesquisadora conhecida pelas ações que coordena em prol da leitura no país, questiona, em obra conjunta com Paulo Ricardo Becker, o papel das bibliotecas escolares:

O que significa, em vista do exposto, a biblioteca para a escola? Um espaço destinado à guarda de velhos dicionários e enciclopédias? Um depósito de jornais e de revistas recebidos através de doação numa gincana? Ou mesmo um espaço para abrigar profissionais em final de carreira, doentes, desanimados, desestimulados com o ensino? Ou ainda, um cantinho para abrigar guardiões de acervos mortos?

O espaço que abriga materiais capazes de disponibilizar um pouco do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade aos leitores em formação é tratado com descaso, sem nenhuma prioridade, desconsiderado no processo de construção curricular. O mesmo espaço que viabiliza a interação do leitor para a produção de novos conhecimentos é desconhecido em seu potencial, distanciando a escola brasileira das instituições similares existentes nos países

desenvolvidos. O que fazer para dinamizar o uso não apenas dos recursos materiais existentes, mas os “profissionais” que estão encarregados da guarda dos mesmos?

É preciso abrir janelas para que o processo de dinamização de acervos e de pessoas em direção a novas práticas de leitura seja arejado, iluminando-se por novas perspectivas. (Rösing; Becker, 2005, p. 213-214)

Vista e tratada sempre como um espaço fora do projeto político-pedagógico, as bibliotecas escolares se ressentem da presença de um funcionário da área, dinâmico ou, no mínimo, um leitor habitual. Ao contrário, de modo geral, o que vemos nas escolas brasileiras é que, para a biblioteca, sempre são destinados os funcionários administrativos ou professores em final de carreira, que já não conseguem controlar a disciplina nas salas de aulas, ou que têm problemas de saúde, como observa Rösing.

Abrir janelas, arejar as ideias, dinamizar as bibliotecas foram os objetivos que impulsionaram a realização do Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais (PBEE) na Seduc, nos anos de 2001 e 2002. Buscando atender as necessidades básicas de materiais pedagógicos para a leitura, o estudo e a pesquisa nas séries finais do Ensino Fundamental e visando a implementação das novas propostas metodológicas do Ensino Médio, a SUEF propôs a realização de uma feira de livros, nos moldes da feira anterior do Programa Cantinho de Leitura, para que as escolas pudessem escolher os livros para ampliar ou criar os acervos das bibliotecas escolares.

De acordo com o Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais (Vasconcelos, 2003, p. 147-149), os objetivos do programa eram: 1) criar bibliotecas ou ampliar as já existentes com a aquisição de um acervo que atendesse as prioridades dos estudantes e professores das escolas estaduais; 2) favorecer a prática efetiva da leitura de obras literárias de bons autores; 3) viabilizar a efetivação de novas propostas metodológicas de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de interdisciplinaridade, contextualização e incentivo ao raciocínio; 4) viabilizar ao aluno do terceiro ano do ensino médio a leitura das obras literárias exigidas nos vestibulares; 5) oferecer a professores, coordenadores e diretores obras didático-pedagógicas, além de inserir a biblioteca no Projeto Político-Pedagógico da escola para que ela se dinamizasse como espaço privilegiado de conhecimento e cultura, não só para a unidade escolar, como também para a comunidade em que ela estava inserida.

Para que a escola pudesse escolher os livros seria preciso, novamente, promover a seleção das obras que iriam compor os acervos escolares, visto que todos os anos milhares de novos títulos são lançados no mercado livreiro, o que dificultaria consideravelmente a escolha das escolas, tornando-a complexa e demorada. Nessa edição, a equipe responsável pela análise dos livros ampliou-se de forma considerável, pois era preciso ter professores de todas as áreas do conhecimento. Foi adotado o critério de que as comissões teriam dois professores para cada área: um professor da universidade, mestre ou doutor, e outro que estivesse em sala de aula, entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio, os dois níveis de ensino contemplados pelo PBEE. Esse critério foi estabelecido levando-se em conta que a

análise dos livros deveria considerar, de um lado, uma visão mais acadêmica, conceitual, de outro, uma visão mais pragmática, produzida no cotidiano da sala de aula e sustentada pelas prioridades e preferências dos adolescentes e jovens estudantes.

Esse processo de seleção demandou um prazo maior de realização. Os quarenta especialistas das áreas trabalharam durante sete meses para analisar e escolher as obras inscritas no programa, aproximadamente 13 mil livros, dos quais foram selecionados 2.658 títulos para compor o acervo a ser oferecido para posterior escolha dos representantes das unidades escolares. Das 200 editoras que se inscreveram, 183 tiveram títulos selecionados.

Ficou definido pela coordenação do programa que a área de Língua Portuguesa, Literatura e Leitura teriam 70% dos livros selecionados e os 30% restantes seriam distribuídos entre as áreas de Matemática, Inglês, Espanhol, Ciências, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e livros de apoio ao professor de cada uma dessas áreas. O manual de instruções, igualmente entregue aos professores responsáveis pela aquisição dos livros, esclarece os critérios estabelecidos para a definição dos percentuais acima. Segundo o manual, todas as áreas do conhecimento são importantes numa biblioteca, entretanto, a literatura por apresentar uma caráter mais abrangente e multidisciplinar e se constituir como ponte para a formação do gosto pela leitura, foi privilegiada com o maior número de títulos selecionados. Como se sabe, a literatura cria oportunidades únicas de encontro do indivíduo consigo mesmo e com os outros, trabalhando com o imaginário, as emoções e o prazer e, como qualquer arte, vai além da informação, constituindo-se como um valor perene (Vasconcelos, 2001, p. 7-8).

Por outro lado, ainda conforme o manual, diante da necessidade de material de consultas, estudos e pesquisas dentro da escola, o PBEE proporcionaria a aquisição de um bom acervo para que a escola pudesse realizar estudos nas diferentes áreas, além de garantir aos professores, com a disponibilização de obras didático-pedagógicas, subsídios teóricos e pedagógicos para o planejamento de aulas mais interessantes (p. 8).

Formadas as equipes para a seleção dos livros, a cada uma delas foi dada total autonomia de escolha. No entanto, alguns critérios gerais foram levados em consideração: a relevância das obras para as diversas áreas do conhecimento, a adequação das obras ao público alvo, além da qualidade gráfica e editorial dos livros (p. 15), cuidados necessários para que o acervo oferecido à escola fosse de qualidade e condizente com as necessidades da escola.

A Feira de Livros do Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais

No período de 10 a 29 de setembro de 2001, já com o manual da feira de livros impresso, a coordenação do programa convidou diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares que seriam contempladas com o PBEE, para que participassem do I Encontro do Programa de Bibliotecas. O objetivo desse evento era sensibilizar os gestores e coordenadores para a importância do papel da biblioteca no contexto escolar, além de prepará-los para a aquisição dos acervos durante a Feira de Livros que seria realizada. Essa decisão foi tomada em razão da quantidade de queixas recebidas dos professores quando do

I e II Encontro de Professores Leitores do Programa Cantinho de Leitura, declarando que a equipe gestora da escola muitas vezes não discute com os professores a escolha dos livros, depois tranca os livros na direção ou na coordenação e não permite a sua utilização, prática que havia acontecido no programa anterior.

Compareceram nesse encontro 2.040 professores, que foram divididos em 4 grupos de 510 participantes. Cada um desses grupos recebeu uma capacitação de 20 horas em que eram discutidos cinco temas diferentes: A formação do bibliotecário leitor; A biblioteca escolar e o contexto pedagógico; Organização da biblioteca; Dinamização das bibliotecas estaduais e, finalmente, um último módulo preparava diretores e coordenadores para a aquisição dos acervos que se concretizaria na Feira de Livros do Programa de Bibliotecas, com informações e simulações práticas de como aconteceria o processo de compra. Para esse encontro foi montada uma biblioteca com todos os livros selecionados para que os professores conhecessem previamente todo o acervo que eles poderiam adquirir. Dessa forma, os diretores teriam um primeiro contato com os livros, receberiam as primeiras instruções acerca do processo de compra e poderiam planejar a chegada do novo acervo nas suas unidades escolares, organizando os espaços físicos, orientando o corpo docente para a utilização da biblioteca e escolhendo os dinamizadores desse espaço, caso ainda não o tivessem.

Finalmente foi realizada a Feira de Livros do Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais, que, além da aquisição de livros, buscava valorizar a troca de experiências entre os gestores, coordenadores, professores e dinamizadores de bibliotecas, vindos de diversas regiões do Estado de Goiás, evento em que, além do intercâmbio de ideias, a utilização do acervo em sala de aula começava a ser discutida. Para isso foram montadas duas grandes bibliotecas na feira de livros, além dos estandes das editoras e outros espaços, como secretaria do evento, palco, praça de convivência, ambulatório, entre outros. Na Biblioteca I encontravam-se somente as obras literárias e os livros de apoio ao professor nas áreas de Linguística e Leitura; na Biblioteca II encontravam-se os livros das diversas áreas do conhecimento – Matemática, Ciências, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, bem como os livros de apoio ao professor dessas respectivas áreas. A equipe de professores que avaliou as obras selecionadas buscou estar sempre presente durante a realização do evento, para prestar esclarecimentos aos professores que quisessem informações. Realizada no período de 23 a 27 de outubro de 2001, no estacionamento do Shopping Flamboyant, essa Feira recebeu a presença de 3.060 representantes das unidades escolares do Ensino Fundamental e Médio.

Os recursos para a aquisição dos livros do Ensino Fundamental foram alocados do Fundef, na ação denominada “Fortalecimento das atividades técnicas, pedagógicas e administrativas do Ensino Fundamental e Especial”, dentro do Programa Gestão do Sistema de Ensino, que constava no Plano Plurianual do Governo para o ano de 2001. O acervo do Ensino Médio contou com recursos do projeto “Escola Jovem”, viabilizados pelo convênio firmado entre o MEC, Seduc e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

De acordo com os cálculos feitos pela coordenação do Programa de Bibliotecas, cada escola recebeu um crédito financeiro para a compra, proporcional ao número de alunos

que ela tinha. Esse valor estava disponível num cartão de crédito que os representantes das unidades escolares receberam, assim que chegaram ao evento, os quais já estavam devidamente cadastrados no sistema informatizado da feira, desenvolvido especialmente para esse fim. Os participantes receberam uma pasta que continha o manual da feira, informações adicionais sobre a programação cultural do evento, tickets refeição, calculadora e blocos de anotações.

Junto ao cartão de crédito do professor, ele também recebia uma planilha especificando o montante de recursos disponíveis em cada distribuidora. Isto porque 70% da verba de cada escola estava previamente distribuído de modo proporcional, entre todas as distribuidoras participantes da feira. Os outros 30% de sua verba o representante da unidade escolar poderia gastar da maneira que melhor lhe aprouvesse. Esse cuidado foi tomado para que não houvesse concentração de compras em uma única editora em detrimento das outras, visto que todos os livros selecionados eram de qualidade, e para evitar concorrência desleal entre as editoras e distribuidoras, o que poderia gerar desconforto durante o processo de compra. Conforme recomendado no trabalho de preparação, ao chegar à feira os representantes das unidades escolares deveriam estar de posse da escolha prévia feita pelo conjunto de professores da escola, pois os gestores e coordenadores pedagógicas haviam participado de um encontro e dele saíram com a tarefa de socializar as instruções com seus professores, ajudando-os a selecionar o acervo que atendessem às prioridades de seus alunos.

Capacitação dos dinamizadores de bibliotecas³²

Ezequiel Silva, em seu livro *Leitura e realidade brasileira*, ao falar de dificuldades enfrentadas no país para o desenvolvimento de uma efetiva política de leitura, analisa o contexto concreto em que se insere o exercício profissional dos bibliotecários:

No campo da biblioteconomia e, portanto, na vida dos bibliotecários brasileiros essa noção de falta está visivelmente presente. Em verdade, chegam a faltar tantas coisas na área específica de circulação de informações bibliográficas neste país que os especialistas envolvidos se veem impedidos de crescer e se autorrealizar. Nesses termos, faltam bibliotecas, faltam livros para o povo, falta a atualização dos acervos, falta mercado de trabalho aos nossos bibliotecários, faltam salários condignos, falta respeito e reconhecimento profissional, falta união da classe, falta o hábito da leitura, faltam lugares nas bibliotecas existentes etc. etc. A noção de falta, que, segundo já dissemos, deveria agir como um desafio para a realização do homem, no caso da biblioteconomia muitas vezes ganha um caráter extremamente frustrante, chegando a gerar apatia e falta de esperança. (1997, p. 102)

32. Segundo o Conselho Nacional de Biblioteconomia, o termo bibliotecário só pode ser dado a quem é de fato graduado nesse curso. Como a grande maioria, aproximadamente 98% dos professores das escolas estaduais que são responsáveis pelas bibliotecas não são graduados em biblioteconomia, dentro do PBEE optou-se pela nomenclatura "dinamizador de biblioteca".

Para minimizar as faltas que aponta Silva, todas efetivamente presentes na rede estadual de ensino, fez-se necessário a implementação de várias ações. Primeiro era preciso regularizar a situação funcional das bibliotecas escolares, para, em seguida, tratar da questão dos recursos humanos para a dinamização do espaço. Com o propósito de conscientizar os Subsecretários Regionais de Educação, gestores e coordenadores pedagógicos, sobre a importância desta questão foram repassadas as diretrizes da Seduc para o pleno funcionamento das bibliotecas escolares em que se estabeleciam critérios a serem cumpridos pela escola para cadastrar a biblioteca escolar e modular o professor dinamizador. Para se cadastrar a biblioteca junto à Rede Física da Seduc, as unidades escolares devem obedecer, em primeiro lugar, aos critérios de metragem mínima do espaço, de acordo com o número de salas da unidade escolar: escolas com 4 a 6 salas, deve ter um espaço mínimo de 28 m² para a sua biblioteca; escolas com 7 a 10 salas – 35m²; escolas com 11 a 15 salas – 44m² e, finalmente, as escolas que possuem 16 salas ou mais, necessitam de, no mínimo, 56m² disponíveis para a sua biblioteca. Caso a escola não possua o espaço suficiente estabelecido por essa diretriz, ela poderá aproveitar um espaço livre como *sala de leitura*, mas isso não lhe dará o direito a modular um dinamizador para aquele espaço. Uma vez cadastrada, a biblioteca não poderá ser mudada para outro espaço, a não ser que seja contemplada com a construção de um espaço novo para esse fim.

Para modular o professor dinamizador da biblioteca escolar, as unidades escolares já devem estar com o cadastro da sua biblioteca atualizado na Rede Física. Garantida essa condição, devem encaminhar um ofício solicitando a modulação do professor dinamizador da biblioteca escolar, informando o nome do servidor, cargo, turno e carga horária; nome da escola acompanhado da relação do acervo existente, que deve ser de, no mínimo, de 600 a 1.500 títulos para escolas de porte pequeno e médio e de 2.000 a 2.500 títulos para as escolas maior de porte. Não vale contar livros didáticos, dicionários, periódicos e revistas no cômputo geral do número de livros da biblioteca.

Obedecidas essas etapas, era necessário implementar outras ações que minimizassem a falta do reconhecimento dessa função, a falta de união da classe e que proporcionassem momentos de reflexão sobre a falta do hábito de leitura dentro da escola e entre os responsáveis pelas bibliotecas escolares. Nesse sentido, colocou-se a questão: como escolher o profissional responsável por elas?

Sabe-se que o curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, em pouco mais de vinte e cinco anos de existência (o curso teve início em 1980), não formou mais que trezentos profissionais, número insuficiente para atender à demanda de todo o estado. Grande parte desses profissionais se concentra na capital e entorno, fazendo com que o interior do estado fique sem sua presença. Portanto, era preciso estabelecer o perfil do dinamizador da biblioteca escolar para que toda a comunidade educativa concentrasse esforços no sentido de escolher aquele que melhor atendesse ao perfil elaborado pelo documento que traça as diretrizes para o desenvolvimento das ações pedagógicas da Secretaria. Segundo

esse documento (Goiás, Seduc, 2001), o perfil do professor responsável pela biblioteca deve atender aos seguintes critérios: ser professor graduado, preferencialmente; gostar de ler e demonstrar habilidade com leitura, interpretação de textos e trabalho em grupo; ter domínio de informática básica; ser responsável, solícito, organizado, dinâmico, expressivo, pontual e assíduo; ser educado, atencioso e comunicativo; ter habilidade na efetivação de dinâmicas de grupo e capacidade de atuação com diferentes grupos e faixas etárias diferentes; ter interesse em elaborar, executar, monitorar e avaliar projetos de incentivo à formação de leitores; contribuir com a construção do hábito de leitura em todos os níveis e modalidades de ensino ministrados na unidade escolar; e, finalmente, ter noções de organização bibliográfica e de arquivamento.

Quanto às atribuições do dinamizador da biblioteca, pode-se destacar seu papel na dinamização do uso pedagógico da biblioteca em parceria com professores e equipe pedagógica da escola; a elaboração, execução e avaliação de projetos de incentivo à formação de leitores; a realização de projetos inovadores de fomento à leitura, como o incentivo de círculos de leitura e crítica literária, de oficinas de dramatização, oficinas de contação de história, momentos de leitura de poesia, oficinas de leitura e produção de textos, dentre outros; além da catalogação do acervo e orientação dos estudantes na busca de material para pesquisas e da organização e montagem do arquivo fotográfico e/ou outros da história da escola (2001, p. 132).

Uma vez sensibilizados os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas, adquirido, ampliado e renovado o acervo das bibliotecas, estabelecidos os critérios de cadastramento do espaço físico da biblioteca e traçado o perfil do dinamizador para a sua modulação, foi pensada uma ação que procurasse de fato abrir janelas, ampliar horizontes e trazer mais esperanças aos profissionais que desenvolvem projetos de incentivo à leitura no ambiente escolar. Assim, surgiu o projeto “Biblioteca das escolas estaduais: um farol que se acende”, organizado em várias atividades que procuravam reverter a situação de apatia em que se encontrava a maior parte das bibliotecas escolares.

A ideia da biblioteca como um farol foi amplamente debatida nos encontros de formação. A professora Vera Tietzmann, uma das elaboradoras do caderno de formação para o PBEE, ao justificar a metáfora do farol, indica com primor as funções da biblioteca:

Para que serve um farol? Um farol é, mais que tudo, um facho de luz na escuridão. É também um caminho demarcado, uma promessa de abrigo, a porta de entrada de um novo mundo, a fronteira entre a instabilidade do oceano e a segurança da terra firme. Como essa terra que se estende guardada pelo farol, também a biblioteca, com seu acervo variado, abre-se em novas e convidativas paisagens, seduz o leitor com mundos a descobrir, serve-lhe de porto e abrigo, proporciona-lhe iluminações. (Silva, 2001, p. 9)

Para que ganhassem as bibliotecas essa dimensão de “luz” e “farol” era preciso reverter o quadro de falta de esperança dos responsáveis pelas bibliotecas escolares. Mostrar o poder da leitura, sobretudo da leitura de literatura, e sua importância na formação do leitor, transformou-se em uma necessidade premente dentro do PBEE, uma vez que o papel a ser

desempenhado pela biblioteca escolar nesse percurso precisa ser compreendido por toda a comunidade escolar sobretudo nas possibilidades de uso da literatura como ferramenta auxiliar na construção do conhecimento de outras disciplinas. A leitura literária, segundo Leenhardt, estabelece uma relação essencial com a história e, por isso, com a própria construção da cidadania, uma vez que ela permite a construção da autonomia e da liberdade do sujeito leitor, ao mesmo tempo em que favorece sua transformação em um sujeito solidário, inscrito social e coletivamente na história. Para Leenhardt a literatura é o “vínculo social que liga as gerações e os indivíduos”, vínculo estabelecido através do plano imaginário, da elaboração simbólica das imagens. E é nesse sentido que é possível compreender melhor a função social da literatura como porta de entrada dos indivíduos e da sociedade dentro da história (Leenhardt, 2006, p. 23-24).

Desconstruir o discurso que, por um prisma utilitarista, nega a função da literatura, em geral observado no imaginário social, por um outro discurso em que se preza a construção da subjetividade, ou seja, o caráter emancipador da leitura, não é tarefa fácil de ser realizada. Para envolver crianças, adolescentes e jovens com os livros é preciso estar preparado, é preciso, antes de tudo, ser leitor. Lajolo e Zilberman colocam claramente essa questão: “No caso dos ‘bons livros’, como poderia ser prazeroso e significativo o encontro patrocinado pela escola entre eles e os jovens leitores, recém-iniciados no mundo da leitura? A resposta talvez venha de outra das instituições envolvida com livro e com a leitura: a biblioteca” (2003, p. 174).

Proporcionar momentos de discussão para a sensibilização dos professores responsáveis pelas bibliotecas escolares foi o objetivo do curso de formação elaborado pelas Superintendências de Ensino Fundamental e Médio que aconteceu durante todo o ano letivo de 2002. Foram 34 minicursos oferecidos em todas as Subsecretarias Regionais de Educação, beneficiando 869 professores que respondiam pela organização das bibliotecas escolares. Na maioria das vezes, o curso de 16 horas era desenvolvido dentro do próprio espaço de uma biblioteca, para que o trabalho prático de catalogação e organização pudesse ser vivenciado concretamente por todos os participantes. Além da troca de experiências que o curso proporcionou, durante suas atividades foram trabalhados temas como: A formação do bibliotecário leitor; A biblioteca escolar e o contexto pedagógico; Organizando a biblioteca (esse módulo era sempre desenvolvido por uma professora do curso de Biblioteconomia da UFG); e Dinamizando as bibliotecas estaduais.

Além desse trabalho, que envolveu toda a equipe durante o ano de 2002, e na esteira do sucesso do concurso literário do Cantinho de Leitura, ocorrido no final do ano de 2001, foi instituído também o concurso “Bibliotecas nas escolas de Goiás: um farol que se acende”. Esse concurso previa a seleção dos melhores trabalhos e a premiação em sete diferentes modalidades, a saber: A função da biblioteca na minha escola: relato do diretor da escola sobre a programação desenvolvida com o acervo da biblioteca; A biblioteca como incentivadora da leitura: relato do professor responsável pela biblioteca sobre as atividades e ações que promove com o acervo, no incentivo à leitura e à pesquisa; Leitor mais assíduo na biblioteca:

premiação para o aluno que mais frequentou e mais tomou livros emprestados da biblioteca; A Subsecretaria que promoveu a pré-seleção com maior dinamismo e criatividade: relato com ações e fotos da pré-seleção; Contação de histórias: concurso e premiação para os dois melhores contadores de histórias das regionais; Grupo teatral: concurso e premiação para os dois melhores grupos teatrais que encenassem textos retirados dos livros do acervo da biblioteca escolar; Recitação de poesia: concurso e premiação dos dois melhores recitadores de poemas.

Cada Subsecretaria Regional de Educação deveria proceder a uma seleção no âmbito de sua regional e enviar nomes e resultados para a equipe responsável pelo programa na SUEF. A coordenação do PBEE iria assistir à etapa final do concurso nos sete pólos regionais e a premiação final estava prevista para um grande encontro cultural no final do ano de 2002, após o término dos cursos de formação. Infelizmente, por motivos de força maior, o concurso foi adiado e a premiação só aconteceria dois anos depois, durante a realização da I Feira de Livros – Homenagem a Cora Coralina.

Feiras de livros para a comunidade goiana

No turbilhão produzido anualmente pelas editoras brasileiras e estrangeiras existe uma profusão de obras que deixam extasiados os visitantes de qualquer feira de livros. Nunca se editou tantos livros no Brasil como nessa última década, porém há que se levar em conta que, no esquema comercial hoje predominante, o tempo de exposição de um livro nas prateleiras de uma livraria é bastante curto. Nem bem ele é exposto, logo deve dar lugar a um outro recém-publicado. Com exceção dos *best sellers*, as tiragens em geral são pequenas, e normalmente os livros tendem a ficar “encalhados” nos depósitos das distribuidoras ou das livrarias. Essa produção em massa parece contradizer a predição de que na era do computador o livro não teria mais lugar. Para Chartier, diante dessa verdadeira revolução eletrônica, não se deve sustentar qualquer discurso nostálgico ou utópico com relação à utilização do livro. É necessário, todavia, realizar uma discussão mais acusada dos processos que permitem que um texto se torne um livro, ainda que em formato diferente. A grande questão nessa querela, conforme Chartier (1999, p. 18-19), é compreender, dentro da história da produção de significados, como as limitações sempre acabam sendo transgredidas pela invenção, e, nesse sentido, é melhor pesar tanto as oportunidades quanto os riscos da revolução eletrônica.

Com revolução eletrônica ou não, faz-se necessário legitimar as políticas públicas de incentivo à leitura com ações mais amplas e efetivas, para que elas não restrinjam o acesso ao livro apenas ao ambiente escolar. É preciso quebrar barreiras. Barreiras que, segundo Ana Maria Machado, ao longo da nossa história têm separado os brasileiros da leitura. No seu texto *Do bom e do melhor. E muito* (2004, p. 92), a autora adota um discurso otimista acerca do que vem acontecendo nas duas últimas décadas com relação ao acesso ao livro e à leitura. Para ela, essas compactas e intransponíveis barreiras de outrora começam a se trincar aqui e

ali, abrindo brechas para que a queixa geral da falta do hábito de ler do brasileiro comece a dar lugar à formação de um público novo de leitores, especialmente entre as crianças e jovens. Tudo isso graças ao amadurecimento da produção editorial brasileira, ao profissionalismo do setor e à quantidade de eventos como as bienais, salões de livros, e demais manifestações do setor.

Entretanto, ainda há muito que fazer. É necessário que o Estado também facilite esse acesso à comunidade em geral, realizando assim sua parte de responsabilidade social para com os seus cidadãos. Em consonância com esses objetivos de estimular a formação de novos leitores e, também, de valorizar a literatura goiana, e sendo um dos poucos estados da federação que ainda não possuía em seu calendário cultural uma feira de livros, o Governo de Goiás realizou, no período de 22 a 28 de maio de 2004, a I Feira de Livros de Goiás, cuja edição homenageou a poetisa goiana Cora Coralina (1889-1985). No ano seguinte, no período de 23 de abril a 1º de maio, buscando estabelecer uma periodicidade para esse evento, concretizou a realização da 1ª Bienal do Livro de Goiás, dessa vez homenageando o escritor Bernardo Elis (1915-1997).

Uma feira de livros, dependendo do desenho de sua organização, desempenha um papel importante na difusão do hábito da leitura e no acesso da comunidade em geral ao livro. Mesmo com a presença de vários expositores comerciais e uma quantidade significativa de obras à disposição dos visitantes, esse evento não se constitui, no entanto, apenas como um momento para comercialização de livros; pode se organizar como um espaço cultural de divulgação da produção editorial, de contato do leitor com os autores, de debates, conferências e oficinas, de seções de lançamentos e autógrafos, enfim, como uma oportunidade a mais de estímulo à formação de novos leitores.

Maria Antonieta Cunha, ao analisar os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2008, p. 15) confirma a necessidade de ações de promoção de leitura que possam ligá-la verdadeiramente à vida dos alunos, tornando os materiais de leitura cada vez mais próximos das crianças e jovens. Mas, ainda de acordo com Cunha, é preciso que essas ações ultrapassem os muros das escolas e criem ambientes em que possam estar expostos os mais diversos produtos de leitura como jornais, revistas, livros etc. Nesse sentido, a participação em feiras de livros que propiciem momentos de conversa com os vários atores da cadeia de difusão do livro – critérios literários, autores, ilustradores e editores – pode ajudar a inserir a leitura no universo do sujeito, principalmente dos leitores mais novos: jovens e crianças. Prova disso, é que muitos entrevistados da referida pesquisa, que vivem no Rio Grande do Sul e no Pará, por exemplo, confirmam que costumam comprar muitos livros em Porto Alegre e Belém, quando acontecem as importantes e tradicionais feiras de livros dessas duas capitais.

No que se refere ao Estado de Goiás, os projetos da I Feira de Livros – Homenagem à Cora Coralina e da 1ª Bienal do Livro – Homenagem a Bernardo Elis, foram desenvolvidos após a realização das outras duas grandes feiras de livros já mencionadas, a Feira do Cantinho de Leitura e a do Programa de Bibliotecas, que aconteceram para atender a um público

específico – os representantes das escolas públicas de Goiás envolvidos nos programas. Com uma extensa programação cultural que atendia aos mais variados públicos, esses dois últimos eventos, agora abertos à população em geral, foram realizados em parceria entre a Secretaria de Educação e a Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira (Agepel), que cobraram como entrada dos visitantes, um quilo de alimento não perecível, que seria doado, através da Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), a famílias carentes assistidas por essa instituição.

Com o objetivo de estreitar os laços entre a comunidade goiana e os autores homenageados, foram montadas, nas duas edições, réplicas da famosa Casa da Ponte, de Cora Coralina, e da Casa de Corumbá, onde, por muitos anos, morou Bernardo Elis. No interior do espaço encontravam-se expostos objetos de valor dos dois escritores e se fazia presente um grupo de alunos da Faculdade de Letras da UFG, preparado com antecedência para esclarecer as dúvidas do público, sobretudo dos alunos que visitavam esses espaços.

Na edição dessas duas feiras de livros, optou-se por proporcionar, aos alunos da rede pública estadual, a vinda a Goiânia, para visitar a exposição das obras e participar das atividades culturais desenvolvidas durante a realização desses eventos. No primeiro deles, os alunos e professores recebiam um bônus livro, no valor de R\$5,00 e R\$10,00, respectivamente, que podia ser trocado por um livro da sua preferência. No ano seguinte, além da visita dos alunos, os professores e diretores das escolas estaduais participaram da Bienal, fazendo a renovação dos acervos dos Programas Cantinho de Leitura e Bibliotecas Escolares. Novamente, a Secretaria de Estado da Educação, por meio da SUEF, promoveu a seleção de um acervo de 2.973 livros, que atenderia aos dois programas citados anteriormente. Cada unidade escolar podia contar com uma verba específica para a realização da sua compra, proporcional ao número de alunos que ela tinha. Cada escola recebeu um valor diferenciado, já que foi estabelecido pela coordenação do projeto da Bienal do Livro que o valor/aluno seria de R\$15,00.

Para proceder à avaliação do acervo, a SUEF convidou as editoras e distribuidoras para que apresentassem obras para análise. Foram inscritas 11.273 obras literárias, de apoio pedagógico e informativas, em todas as áreas do conhecimento, sendo selecionadas, entre esse total, apenas 2.973 títulos. Formadas as equipes de avaliadores em cada área do programa curricular, elas começaram o processo seletivo levando em consideração alguns critérios que fossem comuns a todas as áreas, tais como a qualidade estético-literária das obras, a relevância das obras para as diversas áreas do conhecimento, a adequação das obras ao público alvo e, com certeza, também a qualidade gráfica e editorial.³³

De acordo com os critérios utilizados na seleção dos livros literários para a 1ª fase do Ensino Fundamental (acervos dos Cantinhos de Leitura), foram escolhidas obras nas seguintes categorias: *narrativas de ficção*: categoria que engloba contos, crônicas e narrativas em prosa; *poesia infantil e narrativas em verso*: categoria em que se incluem livros de poemas

33. Esses critérios, bem como outros pressupostos que orientaram o programa, estão consubstanciados na publicação intitulada *Cantinho de Leitura e Bibliotecas das Escolas Estaduais*: catálogo e instruções para as escolas, Goiânia, Seduc, 2005.

infantis e/ou antologias poéticas e narrativas em versos; *teatro infantil*: esta categoria inclui textos dialogados para serem encenados, de autores brasileiros, ou textos adaptados de autores estrangeiros; *narrativas folclóricas* (contos de fadas, fábulas: mitos lendas e histórias populares): categoria que inclui textos em prosa ou verso, oriundos de fontes populares, recontados, adaptados ou atualizados; histórias que vão passando de geração em geração, constituindo parte da herança cultural de vários povos (Goiás, Seduc, 2005, p. 9-10).

Os critérios de seleção dos livros literários para a segunda fase do Ensino Fundamental levaram em conta os seguintes itens: adequação ao público alvo – as obras deveriam apresentar nível de dificuldade linguística e tratamento de conteúdo compatíveis com a idade e o grau de escolaridade do público alvo; qualidade editorial que atendesse a requisitos de rigor editorial, expressa na qualidade do texto, na revisão e na padronização das informações técnicas; qualidade gráfica – expressa nas características da ilustração, legibilidade das letras, boa diagramação, bom tamanho e formato adequado; qualidade de acabamento – expressa na qualidade do papel e da impressão e na segurança do manuseio (costura e/ou colagem de qualidade) (p. 11).

As obras destinadas a essa faixa etária incluíram narrativas direcionadas ao público juvenil, entre elas obras de ficção de autores contemporâneos e clássicos adaptados, assim subdivididos: *narrativas com temas do cotidiano* – contos ou novelas que tematizam as relações do adolescente na escola e na família; *narrativas de mistério e aventura* – contos ou novelas de autores brasileiros, ou estrangeiros em adaptações, que trabalham situações de perigo; *histórias de vida* – obras não ficcionais; *biografias, autobiografias* ou relatos de experiências íntimas ou profissionais de personalidades que tenham algum destaque no cenário cultural. Além dessas obras, destinadas a alunos, foram selecionadas também leituras críticas da literatura infantil e juvenil, destinadas preferencialmente aos professores (p. 11-12).

Para o Ensino Médio, a seleção de livros se fez atendendo aos critérios da qualidade estético-literária da obra, expressa na sua relevância no panorama da produção nacional e estrangeira; da qualidade editorial, expressa na qualidade do texto, da revisão e da padronização das informações técnicas; e ainda, da qualidade gráfica e de acabamento, expressa nas características da ilustração, na qualidade do papel e da impressão e na segurança do manuseio (costura e/ou colagem de qualidade) (Goiás, Seduc, p. 13).

Também nesse segmento, para complementar as leituras literárias, abriu-se um espaço para os estudos teóricos e críticos, atendendo às necessidades tanto de alunos como de professores do Ensino Médio. Assim, as obras selecionadas foram agrupadas de forma a contemplar as *narrativas de ficção*, a *poesia*, o *teatro*, os *estudos teóricos e críticos*, assim com a obra completa de autores renomados (p. 13-14).

No que se refere à bibliografia específica por área, a seleção procurou cobrir obras que trabalham abordagens teórico-metodológicas de ensino, procedimentos didáticos específicos nas áreas de artes, biologia, ciências, educação física, espanhol, filosofia, física, geografia, história, antropologia, inglês, língua portuguesa, matemática, química e sociologia. Foram

incluídas ainda obras informativas e leituras complementares destinadas tanto aos professores como aos alunos de ensino fundamental e médio.

Completando a seleção de livros para a biblioteca, foram selecionadas obras de apoio para uso na formação continuada dos professores, constituindo um acervo de suporte para o estudo, o planejamento e a organização das atividades escolares. Essas obras contemplam três grupos: 1) a *formação do leitor*, grupo composto por obras que se destinam prioritariamente aos professores, oferecendo suporte teórico para o trabalho com leitura na escola; inclui livros de reflexão, análise e metodologia da leitura; 2) grupo destinado à *formação do professor*, cujos títulos propiciam leituras tanto ao professor quanto a um leitor jovem mais experiente e crítico; nesse grupo comparecem três blocos que trabalham temas ligados ao *cotidiano da escola*, a questões relacionadas ao *comportamento juvenil* e à *preservação dos valores humanos*, ou seja, nele comparecem títulos que tratam da formação do professor, da psicologia, da ética e dos valores humanos na escola; 3) finalmente, o terceiro grupo, *de referência*, se compôs dos dicionários tradicionais, glossários e obras afins, que não podem faltar numa boa biblioteca (Goiás, Seduc, p. 15).

Com a ampliação dos acervos dos Cantinhos de Leitura e das Bibliotecas Escolares, a Seduc propôs oferecer aos professores, coordenadores pedagógicos e dinamizadores das bibliotecas escolares subsídios e suporte teórico para o planejamento de suas atividades, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho que se integrasse ao Projeto Político-Pedagógico da escola, que procurasse ser inovador e eficaz, de modo a propiciar e estimular a prática da leitura no cotidiano escolar. Outro objetivo dessa ampliação era continuar garantindo aos alunos, desde as primeiras séries do ensino fundamental, o acesso a bons textos, e a obras de relevância da literatura brasileira e estrangeira, e a oportunidade de ampliar seus conhecimentos por meio da leitura, estudo e pesquisa em obras informativas das diversas áreas do conhecimento.

Após a chegada dos livros foi solicitado às escolas que as equipes escolares se mobilizassem e se organizassem com o mesmo propósito: desenvolver atividades de leitura e de produção de textos, em todas as áreas do currículo escolar, tendo como base o novo acervo adquirido; organizar estudos e pesquisas em que fosse utilizadas as obras informativas do acervo; valorizar o livro como instrumento maior da construção do conhecimento. Com esse objetivo, a equipe pedagógica de professores formadores da SUEF buscou o fortalecimento dos grupos de estudos por áreas específicas e o planejamento de todo o trabalho docente como molas propulsoras da utilização do acervo e da melhoria das aulas, na certeza de que o planejamento contínuo, coletivo e integrado, é um instrumento capaz de otimizar o tempo pedagógico, de orientar e facilitar o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula.

Essa nova postura da unidade escolar, que valoriza a leitura em suas várias possibilidades (divertir, informar, aprender, interagir), propiciava condições para que se pudesse pensar novas estratégias no processo de ensino/aprendizagem e criar atividades prazerosas de leitura. Desenvolver projetos que apresentem mais significado para o aluno,

incentivar a prática da leitura e da produção escrita, selecionar livros interessantes do acervo para a realização dos trabalhos – de acordo com objetivos previamente definidos – deixando-os ao alcance dos alunos nas salas de aula, bibliotecas ou salas de leitura, criando assim um ambiente mais propício à leitura, eram os objetivos do projeto (Goiás, Seduc, p. 16).

Promovendo todas essas atividades, a escola pode, certamente, enriquecer seu fazer pedagógico cumprindo sua principal tarefa, que é contribuir para a formação de indivíduos leitores e escritores críticos, capazes de construir sua autonomia.

O último processo de compra dessa sequência, realizado na 1ª Bienal do Livro, em abril de 2005, transcorreu de forma semelhante à edição anterior. Os diretores, de posse do *Catálogo de Instruções*, da lista de livros pré-selecionada pela equipe da escola e da planilha especificando os recursos disponíveis para sua unidade escolar, poderia proceder à aquisição dos livros, levando em conta que 70% dos seus recursos estavam distribuídos de modo proporcional entre as distribuidoras e editoras que expunham os livros indicados no Catálogo e os outros 30% os gestores das escolas poderiam escolher livremente em que títulos queriam investir, desde que se limitassem aos livros avaliados e selecionados. Para que os diretores pudessem ter tranquilidade durante o processo de compra e participar de algumas atividades culturais realizadas no evento, a vinda dos representantes das unidades escolares foi dividida em oito etapas. Durante os nove dias de realização da feira de livros havia uma média de 140 diretores diariamente, o que permitiu que o processo de compra fosse realizado sem tumultos e da melhor forma possível.

Para fechar esses comentários sobre as ações governamentais empreendidas com o objetivo de consolidar uma política pública voltada para a formação do leitor, apresentamos alguns quadros, que resumem os números relativos aos diversos programas.

Quadro 4 - Programa Cantinho de Leitura – Anos 2000 e 2001

Número de Cantinhos	Acervo literário	Municípios envolvidos	Professores capacitados	Alunos beneficiados	Escolas atendidas	Total de investimentos
12.624	679.440	242	11.299	566.860	927 estaduais 2176 municipais	R\$ 7.004.364,00

Quadro 5 - Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais – Anos de 2000, 2001 e 2005

Número de bibliotecas criadas/ampliadas	Acervo literário	Alunos beneficiados	Professores capacitados	Total de bônus distribuídos
966, sendo 850 no EF e 166 no EM	973.575	736.971	2.909	R\$ 13.485.613,39

Quadro 6 - I Feira do Livro – Homenagem a Cora Coralina – Ano de 2004

Público	Palestras	Oficinas	Lançamentos de livros	Total de bônus distribuídos
40.000	34	36	50	R\$ 84.000,00

Quadro 7 - I Bienal do Livro de Goiás – Homenagem a Bernardo Élis – Ano de 2005

Público	Palestras	Oficinas e minicursos	Lançamentos de livros	Investimento em livros para a rede estadual
174.830	63	357	90	R\$5.309.449,00

Fonte: Goiás. Secretaria de Estado da Educação, 2005.

Como se deduz dos números apresentados, embora não tenham se mantido valores médios de investimento na aquisição e/ou renovação dos acervos, foram significativos, no contexto do país, os investimentos feitos nestes programas. Em todos eles agimos com a certeza de que o poder que a leitura traz aos seus usuários, abrindo-lhes novas possibilidades e novas chances de uma vida melhor, deve ser sem dúvida a mola propulsora a impulsionar as políticas públicas de incentivo à leitura, desde os primeiros anos escolares. Preservá-las insistentemente por toda a vida estudantil dos nossos alunos, deve ser tarefa imperativa do poder público responsável por essa esfera. Sem dúvida, trata-se de um grande desafio da atualidade trazer as crianças e jovens de nossas escolas para perto do livro, quando os fatores de dispersão se multiplicam cotidianamente. Todos os autores e estudiosos do tema são unânimes em indicar a necessidade de se iniciar a criança na leitura, na família e na escola, por meio de momentos prazerosos de leitura usufruídos coletivamente. Machado (2004, p. 26) adverte para essa necessidade: “O jeito é começar a ler cedo, é incorporar à vida a leitura de literatura desde criança. Isso possibilita que cada um possa ir desenvolvendo seu próprio jeito de resistir e construir um oásis ou refúgio pessoal, com o qual possa contar em qualquer circunstância”. Se a leitura pode ser ao mesmo tempo um ato de introspecção e solidariedade, de individualidade e consciência coletiva, ela pode, também, sem sombra de dúvida, estabelecer os meios para uma cultura de resistência às diferenças sociais que ainda persistem em nosso país.

3

A pesquisa de campo

Crianças são artífices do novo, das ideias que ainda ninguém teve, das concepções que vão suplantar as que temos atualmente. Para tanto, elas precisam ter uma formação livre e criativa, precisam saber lidar com a ambiguidade, precisam aprender a se expressar, precisam aprender a ter coragem de dizer a palavra nova, o pensamento que nunca foi dito. Neste aspecto, a literatura pode dar uma grande e insubstituível contribuição.

RICARDO AZEVEDO

A questão da leitura em sala de aula

No capítulo anterior, foram apresentadas políticas públicas desenvolvidas pelo governo federal e estadual para o fomento da leitura nas escolas. Da mesma forma, procurou-se refletir sobre ações coordenadas por universidades e instituições culturais brasileiras que favorecem a leitura no país. Como se observa a partir dessas ações, é inegável o esforço empreendido no sentido de levar o livro à criança e ao adolescente em programas que visam a aumentar a capacidade leitora do aluno, a levá-lo a descobrir o prazer da leitura, ou seja, a formar leitores autônomos e críticos. No entanto, os programas governamentais de fomento à leitura muitas vezes não alcançam pleno êxito em seus objetivos porque o aproveitamento dos livros distribuídos ou o desenvolvimento das ações propostas não conseguem a sala de aula de modo efetivo.

Segundo as determinações legais em vigor expressas tanto na Lei n. 3934/1996 como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprovados para os diversos níveis do ensino, a escola precisa garantir que o aluno aprenda os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais, cada vez mais amplas e mais complexas. Entre esses instrumentos está, sem dúvida, o seu domínio dos processos de leitura e da escrita, sem o que ele não poderá exercer plenamente seus direitos de cidadão, nem estará de posse dos meios que lhe permitirão progredir no trabalho – num contexto cada vez mais seletivo – e prosseguir no seu caminho pessoal de aperfeiçoamento intelectual. A escola deve procurar resolver esta questão, superando as dificuldades que tem enfrentado para desenvolver nos alunos essa competência, o que hoje é consenso em todo o mundo. No entanto, há que se levar em consideração que esta é

uma tarefa árdua para a escola. Como afirma Souza (2003, p. 12), a escola, que é um “lugar privilegiado, mas não exclusivo, para a formação do cidadão, com frequência recebe cobranças que exorbitam das condições que historicamente a constituíram para cumprir tarefas de tão alta responsabilidade”. Sendo a leitura a mediadora do conhecimento no mundo atual, o seu domínio se torna imprescindível e se reveste cada vez mais de um caráter utilitarista e formativo, caracterização que não só é dada pela escola, mas que deriva das exigências da sociedade como um todo.

O domínio da leitura aqui referido pressupõe, certamente, não apenas o conhecimento da língua, num sentido formalista e técnico, mas principalmente o conhecimento de todo um sistema de relações interpessoais, da relação existente entre as várias áreas do conhecimento e as múltiplas formas de expressão utilizadas pelo homem, variáveis segundo seus objetivos e suas circunstâncias de vida. Parte-se do pressuposto, então, de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita esteja ligado ao processo de formação global do indivíduo, constituindo-se como algo fundamental a sua capacitação para o convívio e atuação social, política e cultural. É importante considerar que a prática de leitura promove a melhoria no desempenho oral e escrito do aluno, enriquece seu vocabulário, eleva o nível de informações e conhecimentos gerais, desenvolvendo o seu senso crítico, despertando sua curiosidade, sensibilidade e raciocínio. Oferece, ainda, a possibilidade de ascensão social e profissional, constituindo-se o uso competente da linguagem como uma das condições para o exercício da cidadania.

Embora estejam assentados esses princípios, de modo explícito, nos objetivos proclamados para a educação básica em geral e, de modo especial, para o ensino de Língua Portuguesa, sabemos que a prática pedagógica na escola nem sempre caminha nessa direção. Parece ser necessária uma mudança, por parte da escola, da visão de leitura como busca de significado único, substituindo-a pela concepção de leitura como construção de significados, alcançados pelo esforço de compreensão e de interpretação do leitor. O trabalho na perspectiva de construção de sentidos é que pode mobilizar o interesse do aluno pela leitura, como atividade interessante e desafiadora. Se quiser formar o “aluno leitor” a escola precisa trabalhar no sentido de propiciar sua autonomia e independência.

Vera Aguiar aponta para o papel do receptor/leitor como um elemento ativo durante o processo de leitura, uma vez que o texto possui uma estrutura esquemática estabelecida a partir de algumas indeterminações, vazios e lacunas, que precisam ser preenchidas, escolhidas e decodificadas. Por esse motivo, a literatura vive no imaginário social, e, no momento da leitura, é que o leitor se solidariza com o autor, completando o seu processo de criação, de modo que o livro acabe adquirindo sentido e interferindo nas relações humanas em todas as situações (Aguiar, 2006, p. 36).

Nesse sentido, é preciso que a escola aproveite as leituras de mundo que os alunos já trazem consigo, bem como as leituras não referendadas pelo cânone escolar, mas que existem e se proliferam – revistas, outros livros, textos retirados da internet – fazendo dessas leituras uma ponte eficaz e interessante para outras leituras. Segundo Chartier (1998, p. 104), a prática

da leitura desses objetos escritos de “fraca legitimidade cultural” poderia representar um meio de conduzir os leitores, mesmo que por múltiplas vias, a encontrar outras leituras de mais densidade e significado.

Sobre essa questão, em entrevista concedida em 6 de junho de 2006, em Paris (Cf. Anexo 4), o próprio Chartier faz algumas considerações sobre a ideia frequentemente interiorizada por milhares de “fracos leitores”, segundo a qual existe um mundo de leitura legítima – considerada de fato leitura – e existem modos e práticas de leitura que não merecem ser designadas como tal, dicotomia que é absorvida de modo particular pela instituição escolar. Chartier, no entanto, não acredita que exista uma radical dicotomia entre boa e má leitura, como deixaria supor certas práticas da escola tradicional, também responsável pelo estigma de leitores populares ou fracos leitores. Existe um mundo no qual efetivamente a circulação de textos é massiva e, por exemplo, muito mais no Brasil que em Paris, nas bancas de revistas encontra-se uma enorme quantidade de revistas, jornais, narrativas tipo folhetim. Essas formas textuais populares, ou outras formas, como os textos de imagens, por exemplo, que se encontram nas transmissões eletrônicas, podem-se constituir como um obstáculo à leitura, devendo por isso ser combatidas? Certamente não, é o que postula Chartier, que considera haver certa riqueza nesse material, capaz de favorecer o desenvolvimento de práticas leitoras.

De acordo com Chartier, a escola deve se posicionar contra essa tendência, pois essas práticas tidas como “não legítimas” constroem um hábito de leitura e podem, em consequência, graças a um trabalho pedagógico, serem conduzidas, paulatinamente, à leitura de outros textos que tenham mais consistência e que apresentem mais qualidade textual. Mesmo porque, a literatura juvenil, após o século XIX, não se desenvolve mais estreitamente ligada ao cânone do repertório escolar, mas, ao contrário, se constitui no interior de uma ampla diversidade, ou seja, de uma hierarquia de práticas de leitura. Nessa hierarquia, as leituras não legitimadas podem desempenhar um papel inicial de apoio ao desenvolvimento de uma prática, uma vez que qualquer prática de leitura supõe uma capacidade de concentração, de codificação, ou seja, de interpretação em seu sentido mais geral.

Para o pesquisador, há ainda outra oposição a essa visão digna, ou canônica de leitura, que é o fato de que o primeiro passo para o ato de ler é ler. E o ato de ler, por si só, permite se apropriar de uma grande massa de textos “sem dignidade”, ou que não seriam considerados leituras sólidas, mas que permitem trazer conhecimentos, estabelecer a compreensão do texto e explicar a relação com o mundo.³⁴ Observa-se então, na entrevista de Chartier, que as formas de leitura, mesmo as não legitimadas pela escola, devem ser consideradas válidas e tomadas como ponto de partida (ou de passagem) se se quer formar o hábito de leitura nos jovens.

Na esteira do pensamento de Chartier, outra questão que desafia a escola na formação do leitor aparece nos relatos recolhidos por Michèle Petit, nas inúmeras entrevistas que ela realizou com jovens do meio rural e da periferia de Paris, sobre o significado da leitura para eles. São relatos que coincidem com os dos jovens brasileiros e que trazem a radiografia das

34. Tradução da autora de parte da entrevista concedida por Roger Chartier, em Paris, no dia 6/6/2006, em anexo.

práticas de leitura em sala de aula, seja na França, seja no Brasil. Segundo Petit, com frequência se escutam depoimentos dos alunos como: “Ah, eu adorava ler, os livros eram formidáveis quando eu era pequeno, até o momento em que cheguei na escola, onde os livros me foram tirados das mãos. Isso me desgostou, me pediam para fazer fichas de leitura, que horror!”. Mas, mesmo as pessoas que apresentam esse discurso, dizem também em meio a seus relatos: “Sim, com certeza a escola era terrível, eu fazia as fichas de leitura e eu as detestava etc. Ah, mas um ano, eu tive um professor que era genial, e foi ele que me fez descobrir a leitura.”³⁵ Como ressalta Petit sobre as entrevistas, a escola pode ter todos os defeitos para os jovens, mas quando um professor é dotado de qualidades, é ele quem vai fazer toda a diferença na formação desse leitor, que esteve extraviado da rota por um certo tempo (ou que talvez nunca tenha encontrado o caminho anteriormente).

Petit chama ainda a atenção para o fato de que não se pode esquecer de que, no meio popular, sobretudo nos países do Sul, a escola é o único lugar que todas as crianças, ou uma grande maioria delas, frequentam e que, infelizmente, a biblioteca extraescolar é um espaço bem menos frequentado por elas. Portanto, é preciso trabalhar no âmbito da escola e manter diferentes espaços de leitura para essas crianças. Por outro lado, é certo também que existem professores que sabem muito bem como trabalhar com a leitura, pois eles mesmos são leitores, possuem uma boa experiência de leitura e conseguem passar para seus alunos essa experiência. Segundo Petit, a experiência da leitura é sempre uma história de encontro, ou seja, geralmente há na família um leitor que transmite sua experiência e estimula o nascimento do novo leitor, ou pode também haver uma história individual de encontro com a leitura. De qualquer forma, numa ou noutra experiência há sempre o encontro do leitor com o livro.

Fazendo uma pesquisa com jovens estudantes franceses, Christian Baudelot levanta quais são as razões que levam os alunos à leitura dentro da escola. De acordo com o autor, existem seis razões essenciais para que os jovens se dediquem à leitura: 1) Para se divertir: uma das razões essenciais de ler é espantar o tédio ou a falta do que fazer, com a certeza de que ler é um prazer verdadeiro; 2) Porque que é cativante: ler consiste antes de tudo em abandonar-se à sedução da história, a se deixar cativar; 3) Identificação: a leitura permite afirmar a própria personalidade graças ao livro, formulando julgamentos éticos a propósito de situações ou de personagens, como prolongamento das próprias experiências ou dos questionamentos pessoais; 4) Aprendizagem ética: quando o leitor vive a vida dos personagens, se submete às suas alegrias e sofrimentos, se associa aos seus combates e reage em face deles como reagiria em face dos mesmos sentimentos de personagens reais; nesse caso ele faz da leitura uma ferramenta de aprendizagem ética; 5) Para se formar: quando o que motiva o uso do livro são os interesses pessoais e práticos; trata-se de formar a personalidade ou de dar vazão aos desejos, de construir identidade a partir das normas e dos modelos de comportamento, dos esquemas de percepção ou da ação que oferecem os romances; 6) Para se tornar culto: se a

35. Tradução livre da entrevista concedida pela pesquisadora no dia 13/6/2006, em Paris, em anexo no final desta tese.

leitura erudita pertence a um número restrito de leitores, uma das razões pelas quais se lê é a necessidade de se formar, de se tornar culto (Baudelot, 1999, p. 140-154).³⁶

Para Baudelot, existe uma forte distância entre as práticas pessoais dos alunos e a definição escolar de leitura, embora também não se possa afirmar que a escola destrua a necessidade de imaginário que os leitores têm. Talvez se possa mesmo dizer que as incitações escolares à leitura, ainda que de títulos pouco atraentes aos jovens, alimentem diretamente o engajamento da leitura ordinária, o que parece ser uma forma de revanche sobre a instituição escolar, que impõe maneiras de ler e livros que estão distantes do interesse dos jovens estudantes de hoje. Entretanto, essa prática de leitura, longe de significar um divórcio entre a escola e a leitura, pode se consolidar como a fruição de uma personalização e de uma livre redefinição da “herança escolar”. Dessa forma, mesmo na contramão, a escola acaba alimentando o prazer de ler (1999, p. 224), tese que é defendida também por Chartier.

As questões elencadas pelos pesquisadores citados,³⁷ embora distantes geograficamente, se encontram muito próximas daquelas coletadas em pesquisa nas escolas goianas. Após dois anos de visitas periódicas realizadas em duas escolas de Goiânia – uma pública e uma particular –, para pesquisar o trabalho do professor de Língua Portuguesa e Literatura com livros literários em salas de 8ª série (9º ano hoje), Eny de Carvalho, em dissertação de mestrado intitulada *A leitura do livro literário na sala de aula: aceitação x rejeição*, chega à seguinte conclusão:

O dado mais animador que encontramos nesta pesquisa foi que o aluno da oitava série, em sua maioria, gosta de ler. E lê com prazer aquilo de que gosta, lê escondido do professor, lê em casa. É um aluno interessado, em contato com modernos meios de comunicação de massa, capaz de compreender o que lhes dizem as linguagens veiculadas pelo computador e pela televisão; é um aluno que se rebela contra o que o incomoda, como na leitura de *Vidas Secas*, e que sabe perfeitamente escolher textos que lhe agradam, de acordo com seu mundo, sua competência comunicativa e sua vontade.

Todavia, o quadro que se desenhou para nós em relação à leitura na escola é extremamente grave, o que não quer dizer desestimulante, pelo contrário. Vimos que, no geral, a postura da escola e a atitude dos professores vão diretamente de encontro aos anseios e necessidades dos

36. Tradução livre da autora deste estudo de trechos do livro *Et pourtant ils lisent...* de Christian Baudelot.

37. As entrevistas realizadas em Paris também constituem parte da pesquisa de campo. Durante o estágio de doutorado, foi possível participar, além dos seminários na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, de algumas outras atividades ligadas às políticas públicas de leitura na capital francesa. Entre os seminários da EHESS, além da pesquisa nas bibliotecas e da participação da semana de formação dos animadores da Bibliothèque Centre Documentaire (BCD), foi possível entrevistar pesquisadores, sociólogos, historiadores e pessoas que atuam diretamente nas bibliotecas, centros e associações ligadas à leitura na França. Como visto antes, foram realizadas seis entrevistas com especialistas na área, entre os quais se destacam: Yvanne Chenouf, ex-presidente da Associação Francesa de Leitura; Jacques Leenhardt, coorientador desta tese e também professor da EHESS; e Michèle Petit, antropóloga, socióloga e também pesquisadora sobre a leitura na França.

O objetivo dessas entrevistas foi, guardadas as especificidades das funções que exerce cada um dos entrevistados, identificar sob a ótica de pesquisadores franceses, os motivos que atraem os franceses para leitura, as políticas públicas voltadas para a prática leitora naquele país, a forma como se dá o processo de escolha de livros para as bibliotecas escolares e públicas, as comparações que fazem entre o Brasil e a França na questão da leitura (vários deles conhecem e têm ligação estreita como Brasil) e as contribuições que a sociologia da leitura pode dar às políticas de fomento à leitura.

alunos, contrariando tudo o que foi visto na teoria. Apesar de dizer o oposto, a escola continua preparando o aluno para a simples decodificação dos textos, ou usando-os para ensinar gramática, literatura e técnicas de redação. (Carvalho, 2003, p. 136)

Pelo que se pode observar, não seria justo para com os alunos a afirmação de que eles não gostam de ler. Existe sim uma prática de leitura por parte dos estudantes, subjacente às outras práticas que se encontram incorporadas dentro do ambiente escolar. O que o professor precisa fazer é ajustar sua voz de reconciliação, nos casos em que o aluno tenha se afastado da leitura, ou proporcionar o prazer da descoberta da leitura a quem ainda não a tenha conhecido.

Levando em conta essas considerações sobre as práticas de leitura em sala de aula é que foi pensada a pesquisa propriamente dita, feita com a aplicação de questionários aplicados aos 939 alunos e 45 professores pesquisados neste estudo. Vejamos, a seguir, o que revelam as respostas coletadas.

O questionário dos alunos

Para entender e analisar o ensino da leitura literária nas turmas de 5º ano da rede estadual (4ª série antes da implementação do ensino fundamental de 9 anos em Goiás) e também para conhecer a experiência de leitura dos alunos, a pesquisa de campo teve como principal objetivo coletar dados que permitissem conhecer, de maneira mais concreta, o desempenho de leitura em alguns municípios do Estado de Goiás, o que certamente funcionaria como uma amostragem, traçando, a partir daí, um diagnóstico das práticas de leitura dos estudantes dessa faixa etária. Essa série foi a escolhida por ser o ano escolar que fecha a primeira fase do ensino fundamental, e aquela em que, segundo Soares (2003, p. 57), no Brasil, se espera ter um aluno *alfabetizado* e que, socialmente, já tenha se apropriado da leitura e da escrita; ou seja, trata-se da série “em geral selecionada como linha divisória entre analfabetismo e letramento” (2003, p. 99). Letramento, nesse caso, é entendido pela pesquisadora, como o conjunto das práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que o uso de ambas permite ao indivíduo se inserir de modo efetivo e autônomo em seu contexto social.

Os critérios adotados para a elaboração do questionário aplicado aos alunos levou em consideração os níveis de proficiência leitora que são estabelecidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), cujo principal objetivo é verificar até que ponto os jovens de 15 anos, período em que se está encerrando a escolaridade obrigatória, estão preparados para os desafios da vida real. A partir dos resultados obtidos por essa avaliação, algumas ações têm sido empreendidas, refletindo-se no estabelecimento de metas direcionadas às políticas públicas educacionais a curto, médio e longo prazos nos países participantes, bem como na mudança dos próprios currículos existentes nesses países. Além disso, esses resultados têm deflagrado ações contínuas de melhoria do ensino, pois o que se pretende é não só verificar o que os alunos aprenderam, mas, sobretudo, o que eles conseguem fazer com o que aprenderam. O Pisa procura também coletar dados sobre o

aluno, a família e as instituições, os quais possam contribuir para esclarecer dúvidas sobre diferenças de desempenho entre os países que participam dessa avaliação. Elaborado por especialistas dos países pertencentes à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), com total esforço e recursos dos governos envolvidos, o programa passa por um rigoroso controle de qualidade no que se refere à abrangência linguística e cultural, no momento da tradução do material de avaliação, o que dá larga confiabilidade ao processo de avaliação e a resultados. Para a elaboração dessa avaliação são utilizados vários tipos de textos, incluindo gráficos, listas, formulários, diagramas, além, obviamente, de textos literários de vários gêneros. Levando-se em conta que na faixa etária pesquisada os jovens já deveriam ter habilidades básicas de leitura, esperava-se que demonstrassem proficiência na *recuperação de informação, compreensão, interpretação e reflexão* sobre o conteúdo oferecido, conforme especificado no quadro a seguir.

Quadro 8 - Escalas de leitura e habilidades requeridas em cada nível

Nível	Identificação e recuperação	Interpretação	Reflexão e avaliação
1	Localizar um ou mais itens de informação independentes, formulados de maneira explícita.	Reconhecer o tema central ou a intenção do autor em um texto sobre um tópico comum.	Fazer uma conexão simples entre informações contidas no texto e conhecimentos cotidianos.
2	Localizar um ou mais itens de informação, que podem envolver vários critérios.	Identificar e entender a ideia central de um texto quando a informação não está evidente.	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos.
3	Localizar e reconhecer a relação entre itens de informação, sendo que cada um deles pode envolver vários critérios.	Integrar partes de um texto de modo a identificar uma ideia central.	Fazer conexões, comparações, dar explicações ou avaliar características do texto.
4	Localizar, sequenciar ou combinar itens múltiplos de informação embutidos no texto.	Interpretar nuances de linguagem para entender o significado de uma parte do texto.	Usar conhecimentos formais ou públicos para levantar hipóteses ou avaliar criticamente um texto.
5	Localizar, sequenciar ou combinar itens múltiplos de informação profundamente embutidos no texto.	Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos.	Avaliar criticamente ou formular hipóteses a partir de conhecimentos especializados.

Fonte: OCDE (2003, p. 38)

O Pisa é o resultado do esforço de colaboração entre os países da OCDE e transformou-se num produto de avaliação colocado em prática a partir do ano de 2000, com edições também em 2003, 2006, com a próxima edição prevista para 2009, e assim por diante, em intervalos de três anos. Na primeira dessas edições avaliou-se o letramento em leitura; em 2003 foi avaliado o letramento em matemática e, em 2006, o letramento em ciências. Em 2009 será novamente avaliado o letramento em leitura, cujo conceito estabelecido pelo Pisa para esta habilidade abrange “a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e o potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade” (OCDE, 2003, p. 14).

Entre os países pertencentes à OCDE estão todas as unidades federadas da América do Norte e da Europa, parte dos países da América Central, além da Austrália. O Brasil não faz parte dessa organização, mas foi convidado a participar dessa avaliação em 2000. Ficou em último lugar entre os 32 países avaliados, dos quais 28 pertencem à OCDE e outros quatro países são convidados. Na ordem de classificação final foram avaliados os seguintes países: Finlândia, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coreia do Sul, Reino Unido, Japão, Suécia, Áustria, Bélgica, Islândia, Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca, Suíça, Espanha, República Checa, Itália, Alemanha, Liechtenstein, Hungria, Polônia, Grécia, Portugal, Federação Russa, Letônia, Luxemburgo, México e Brasil.

Essa pesquisa aponta que, entre os dois mil brasileiros pesquisados, apenas 26% conseguem ler e entender um texto mais complexo, estabelecer relações e fazer inferências; 31% conseguem ler e localizar uma informação explícita simples num texto curto; 34% conseguem obter uma informação não explícita, mas em um texto curto. Além disso, 9% dos pesquisados são analfabetos funcionais, ou seja, leem soletrando de forma mecânica, mas não conseguem compreender o que leem. Esse dado estatístico coloca o Brasil em último lugar no que se refere à competência de leitura plena, o que traça um perfil cultural desolador para o nosso país. Essa situação agrava-se ainda mais em relação à leitura literária, que exige um leitor mais bem preparado, capaz de interpretar as complexidades e as significações plurais do texto literário.

Avaliações externas, principalmente as realizadas por programas internacionais, como é o caso do Pisa, são essenciais para determinar e orientar políticas públicas em qualquer setor, entre eles a educação. Segundo os resultados obtidos, é possível buscar garantir maiores recursos para o desenvolvimento de competências e habilidades nos locais em que o ensino se encontra mais fragilizado. Além disso, através de estudos comparativos, esses resultados permitem perceber o desempenho dos sistemas educacionais, identificando-se a distância entre o desempenho de estudantes oriundos de lares mais abastados e o daqueles oriundos de ambientes mais pobres. Pode-se verificar, ainda, as características organizacionais das escolas e como essas características afetam o nível de proficiência dos alunos, com a possibilidade de examinar que atitudes dos estudantes contribuem mais para a sua aprendizagem e de reconhecer as forças e as fraquezas dos próprios sistemas. Além disso, os resultados obtidos nas várias edições do Pisa devem habilitar os governos a monitorar regularmente o progresso de seus sistemas educacionais vigentes, em comparação com os resultados de outros países, o que permite estabelecer adequadas políticas públicas de leitura e de outras áreas do conhecimento com vistas à melhoria de seus índices (OCDE, 2003, p. 28-29).

Ao reconhecer o valor do capital intelectual humano para o desenvolvimento dos países, líderes das maiores potências mundiais uniram-se e apressaram-se em promover a avaliação do Pisa para analisar os indicadores de qualidade de seus sistemas de ensino. Os resultados obtidos serviram como parâmetro para tomadas de decisões no que se refere a políticas públicas educacionais para vários dos países envolvidos nessa avaliação. No entanto,

no Brasil, segundo alguns estudos e declarações observados, não foi o que aconteceu, mesmo sendo o país o último colocado no *ranking* geral de letramento em leitura no ano de 2000.

Em dissertação de mestrado, intitulada *Pisa 2000 e letramento literário: um estudo comparativo entre Brasil e Alemanha*, Ana Carla Ciola (2008) pesquisa a reação dos dois países em relação aos resultados dessa avaliação. Segundo Ciola, no Brasil, praticamente a imprensa foi a única divulgadora desses resultados. Jornalistas opinaram inconformados, como foi o caso de Cláudio de Moura Castro, procurando entender o que a escola tem feito para conseguir tão pouco ao transmitir a seus alunos essa competência essencial para se viver em sociedade: saber ler, escrever e entender um texto escrito. Por outro lado, nem órgãos públicos se pronunciaram de forma organizada, nem a escola se mobilizou de modo efetivo para compensar essa defasagem, nem as famílias ou entidades de classe se pronunciaram em defesa própria, dos segmentos representados ou da instituição escolar. Serviram como pano de fundo para as justificativas do mau desempenho do Brasil a questão da universalização do ensino, ocorrido na década de 1990, período em que o país trouxe milhares de crianças e jovens para a escola. As considerações feitas mencionaram que a escola não estava preparada para lidar com alunos das camadas menos favorecidas. Somam-se ainda, a essa justificativa apresentada, os indicadores socioeconômicos conhecidos internacionalmente, como o PIB, o Coeficiente de Gini e o IDH, que revelam as desigualdades e más condições de vida da maioria dos brasileiros.

Nessa avaliação há que se levar em conta que os jovens entrevistados pelo Pisa têm 15 anos, não importando a série em que eles estudam. Nesse ponto, o Brasil já sai em desvantagem em relação aos outros países pesquisados, já que seu sistema educacional mostra uma taxa bastante considerável de distorção idade/ano escolar, que é da ordem de 24,66%, de acordo com dados recentes do Inep,³⁸ o que significa dizer que praticamente um em cada quatro alunos brasileiros do ensino fundamental tem idade superior à adequada para a série que cursam. Segundo o Inep, eles levam em média dez anos para concluir com sucesso sete séries escolares, sobretudo na fase final do ensino fundamental, o que atrasa a entrada desses jovens no Ensino Médio, etapa escolar que normalmente deveriam iniciar aos 15 anos. Essa distorção, assim como a evasão escolar, incidem diretamente nos resultados da avaliação do Pisa, bem como nos de outras avaliações, uma vez que a média nelas obtidas leva em consideração o conteúdo cognitivo apreendido pelos estudantes e também seu tempo de permanência na escola. Ou seja, quanto mais tempo o aluno leva na escola para concluir seus estudos, menor é a média de proficiência da escola, estado e país, nas áreas do conhecimento avaliadas.

Se avaliações como o Pisa servem para nortear as ações educacionais dos países participantes, é importante conhecer como o resultado da primeira edição foi recebida em outros lugares. Em reação oposta à que foi experimentada no Brasil, houve um movimento do governo alemão e de todas as instâncias envolvidas com a educação daquele país, conforme atesta Ciola (2008, p. 135-136):

38. Dados coletados no site do MEC, link do Inep: www.inep.gov.br

O resultado na Alemanha chamou a atenção por duas constatações. Primeiro por não alcançar a média na área educacional. Seu desempenho no Pisa quanto ao letramento foi pífio, apesar de ser agrupada na categoria países de alto desenvolvimento humano, segundo os mesmos indicadores socioeconômicos utilizados, no Brasil, para justificar o mau desempenho de seus estudantes. Além disso, apresentou a maior desigualdade educacional dentre os países avaliados. Foi na Alemanha que ocorreu a maior disparidade entre o resultado obtido pelos 5% melhores alunos e pelos 5% piores.

[...]

Na Alemanha, que se viu chocada ante o resultado obtido, houve uma mobilização de sua sociedade. Políticos e estudiosos se envolveram em pesquisas educacionais, focando principalmente aspectos da socialização da leitura, na busca de compensar a desigualdade de letramento constatada no exame. Temas como *a formação do aluno, a importância da educação, o papel da escola e da família no estímulo da leitura, os métodos didáticos empregados nas aulas, foram amplamente discutidos.*

Nessa primeira edição do Pisa, conforme o quadro apresentado anteriormente, de uma escala da avaliação em que os alunos são classificados em cinco níveis de proficiência, o Brasil não passou do nível 1; a Alemanha ficou no nível 3, também considerado abaixo da média. De acordo com os critérios que embasam a tabela de proficiência em leitura, os estudantes do nível 1 são considerados praticamente analfabetos funcionais, já que são capazes apenas de identificar letras, palavras e frases, mas não conseguem compreender o sentido daquilo que leem. Para se chegar ao nível 3, em que ficou a Alemanha, é preciso ter desenvolvido maior habilidade de abstração, fazer comparações e avaliações. Como se viu anteriormente, o material utilizado na avaliação dos estudantes exigia compreensão leitora a partir da identificação e recuperação de informações, até chegar a interpretação e reflexão.

De qualquer forma, as reações experimentadas pelos dois países, Brasil e Alemanha, mostram o grau de importância que é dado à educação nos dois países e, conseqüentemente, às políticas públicas de melhoria da competência leitora. Quem explica a situação da educação no Brasil, a partir dos resultados do Pisa, é Andréas Schleicher, físico alemão que comanda os *rankings* de educação da OCDE, em entrevista concedida às páginas amarelas da revista *VEJA*, edição de 06 de agosto de 2008. De acordo com Schleicher, o Brasil passou a ter chances de avançar em seu sistema educacional a partir do momento em que “começou a mapear os problemas de maneira objetiva e não mais com base na intuição de alguns governantes” (p. 20). Esse mapeamento é possível a partir da comparação internacional feita com os outros países participantes do Pisa. Ao observar os *rankings*, pais, educadores e autoridades indiscutivelmente fazem comparações e acabam por constatar o que já parecia óbvio: enquanto o Brasil ainda prioriza no ensino questões de conteúdo em geral irrelevantes, os países que oferecem uma melhor educação já entenderam que uma sociedade moderna precisa contar com pessoas de mente mais flexível, que se apropriem de competências operativas básicas (ler, escrever, identificar ideias, resenhar etc. Por isso, as escolas brasileiras estão bem atrás das

escolas dos países da OCDE. Entretanto, é importante salientar que a participação do Brasil em programas de avaliação como o Pisa demonstra, em si mesma, um avanço significativo para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Não basta, todavia, apenas verificar o que anda errado, é preciso traçar metas efetivas e delinear estratégias mais eficazes para a educação.

As análises feitas a partir dos resultados do relatório do Pisa acabam por confirmar alguns fatores que interferem de forma imediata na aprendizagem do jovem. Os estudantes que se encontram em ambientes mais privilegiados (famílias mais abastadas, escolas mais bem equipadas etc.), que têm maior acesso aos bens culturais e que possuem *background* sociocultural e financeiro mais elevado, tendem a apresentar um nível de competência leitora melhor, embora haja evidências de que também alunos das camadas mais baixas da população possam se destacar nesta habilidade, dependendo do seu esforço pessoal, do ambiente familiar favorável e das oportunidades que a escola lhes ofereça.

Em meio a essas tendências de caráter mais geral, algumas curiosidades sobre o relatório Pisa merecem ser citadas. Segundo esses resultados, as meninas leem mais e uma maior quantidade de livros do que os meninos; a ocupação dos pais e seu nível de escolaridade influenciam mais do que a própria condição econômica da família; e mesmo nos países desenvolvidos, a leitura dificilmente atinge um patamar ideal para o público na faixa de quinze anos de idade. Como se sabe, na avaliação, foram estipuladas cinco níveis de leitura, a saber: Nível 1, de 335 a 407 pontos; Nível 2, de 408 a 480 pontos; Nível 3, de 481 a 552 pontos; Nível 4, de 553 a 625 pontos e Nível 5, acima de 625 pontos. Nenhum país, mesmo os mais bem classificados, atingiu sequer o nível quatro, tendo a Finlândia, como a expressão mais elevada no *ranking*, atingido apenas o nível três, com 546 pontos.

Como já foi dito, o presente estudo, que tem por objetivo avaliar algumas políticas públicas de leitura no Estado de Goiás, tomou como referência os critérios utilizados pelo Pisa para elaboração das questões objetivas do questionário aplicado aos alunos na pesquisa de campo. Ou seja, as habilidades básicas de leitura – recuperação da informação, compreensão, interpretação e reflexão – serviram de base para a estruturação do questionário (Anexo 2), que foi elaborado em três partes: a primeira delas previa a leitura de um texto literário da escritora Ana Maria Machado intitulado “A maravilhosa ponte do meu rimão”, retirado de um volume de contos, da Coleção *Literatura em Minha Casa* (Machado, 2002). A escolha do texto pautou-se pelos seguintes critérios: qualidade literária; circulação do texto em acervo de programa oficial de leitura; boa aceitação da obra da autora pelas crianças; e, sobretudo, temática voltada para o universo infantil. A imaginação também encontra terreno fértil nesse conto. O irmão mais velho de Bruno, Henrique, é o seu verdadeiro herói, é quem o defende dos ataques dos meninos mais velhos, lhe ensina todas as coisas necessárias a sua vida: amarrar o cordão do tênis, abotoar o casaco, assoviar alto e para fora, jogar futebol. Mas, acima de tudo, Henrique é o grande companheiro de Bruno, é quem inventa as mais divertidas brincadeiras, o seu fantástico e maravilhoso *rimão*. Penetrar nesse universo é complicado, pois o imaginário infantil é bem diferente do imaginário do adulto, que, limitado pelo pragmatismo do cotidiano não consegue entender as brincadeiras das crianças, conforme questiona Jacqueline Held (1977, p. 44):

Quais são, respectivamente, nessas representações imaginárias, a parte da crença e a parte da brincadeira? O adulto, que facilmente se esquece de sua própria infância, bastante sério e levando tudo a sério, não estaria muito facilmente erigindo em sistema uma pretensa ingenuidade total da criança que, muito cedo e em muitos casos, brinca de “fazer de conta”, fica encantada com seu sonho e – vamos até lá – se delicia em mistificar um pouco as pessoas grandes?

Por sua leveza e humor, o texto *A maravilhosa ponte do meu rimão*, trabalhado nessa parte da avaliação, teve uma boa aceitação por parte dos alunos que participaram da pesquisa. A segunda parte da avaliação era composta de 8 questões de múltipla escolha, para que o aluno assinalasse, nas seis primeiras, apenas a alternativa correta, mostrando que era capaz de localizar no texto a resposta adequada; nas questões 7 e 8 o aluno deveria, mais que localizar informações, interpretar algumas nuances de linguagem para revelar a compreensão do significado de uma parte do texto, levando em consideração todo o seu conjunto. Finalmente, na terceira parte, as questões 9, 10, 11 e 12 perguntavam sobre a experiência cotidiana de leitura do aluno, com o objetivo de buscar mais detalhadamente as preferências e a imagem que os entrevistados tinham da leitura. A questão 9 (Você gosta de ler? Explique por que você gosta ou não gosta de ler) tinha um caráter totalmente subjetivo e a criança ficou à vontade para se expressar sobre sua impressão com relação à leitura. Nas questões 10, 11 e 12 a criança poderia marcar mais de uma alternativa, apresentando impressões mais específicas sobre suas experiências com a leitura, de modo a oferecer um retrato da sua trajetória como leitor.

As questões de 9 a 12 se organizaram com base em princípios da sociologia da leitura que busca conhecer as experiências de leitura do leitor, tendo como eixo direcionador as perguntas: Quem? Onde? Como? Quando? Por quê? O quê leem os alunos?. Era preciso traçar a sociografia da leitura no Estado de Goiás, levando-se em conta algumas questões pertinentes para esta caracterização. Há diferenças significativas entre as regiões com maior percentual de acertos na resposta? O fator socioeconômico exerce influência no percentual de acertos de cada região? Quais são as variações socioculturais observadas nas práticas de leitura? As respostas a esses questionamentos, quando reunidas, podem estabelecer uma: “rede de imagens, de representações da leitura, que é ao mesmo tempo o resultado de uma biografia individual e de uma história social” (Poulain, 1988, p. 29). De posse dos dados coletados com a pesquisa, dos índices socioeconômicos dos municípios visitados, procurou-se responder aos questionamentos levantados pela ciência social da leitura.

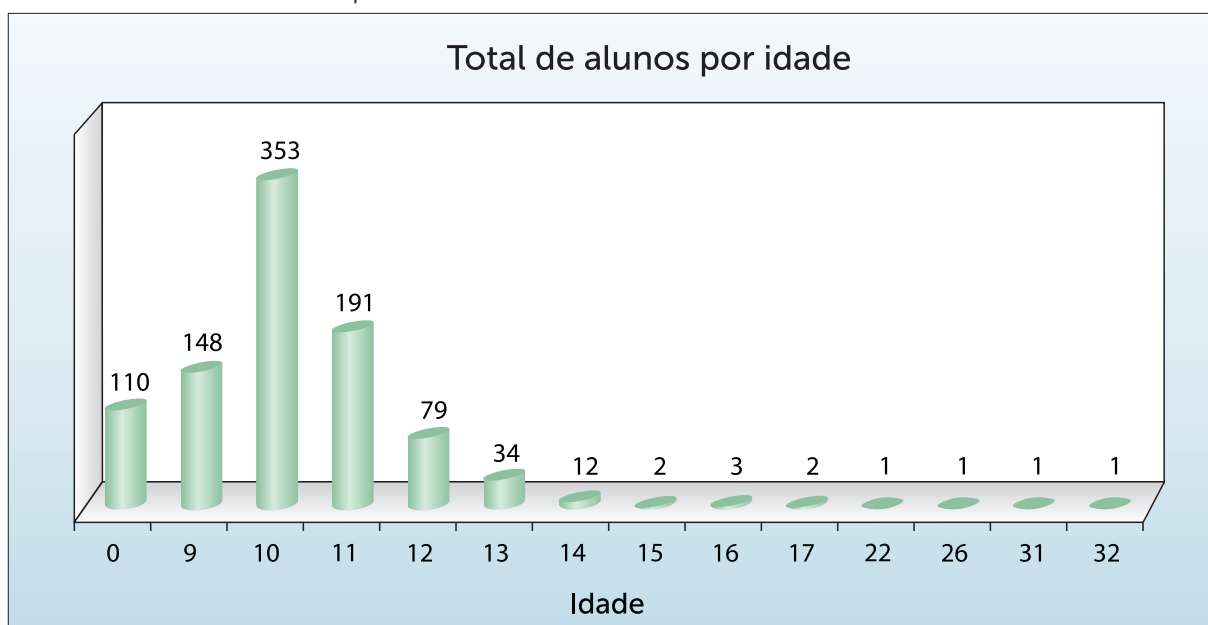
Dados quantitativos da pesquisa com os alunos

De acordo com o que foi apresentado na introdução deste trabalho, para a realização da pesquisa, o Estado de Goiás foi dividido em cinco regiões e, em cada uma delas, foi aplicada a mesma avaliação em cinco turmas diferentes. As regiões escolhidas foram a metropolitana, norte, nordeste, sudeste e sudoeste, as quais foram representadas respectivamente pelas cidades de Goiânia, Uruaçu, Posse, Pires do Rio e Mineiros. Além dessa amostragem básica

pré-definida foram aplicados questionários nas cidades de Itaberaí, que se encontra no centro, e Fazenda Nova e Jussara,³⁹ que se encontram no mato grosso goiano. A opção por pesquisar essas três últimas cidades se deu pelas seguintes razões: a primeira delas, Itaberaí, pertencente à Subsecretaria Regional de Educação de Itaberaí, foi a primeira colocada na classificação em Língua Portuguesa, segundo o relatório do Saego de 2003, da Secretaria Estadual de Educação; e as cidades de Fazenda Nova e Jussara – pertencentes à Subsecretaria Regional de Educação de Jussara – foram as últimas colocadas nessa avaliação. A aplicação do questionário nessas cidades teve como objetivo verificar se haveria uma correlação com os dados do Saego, confirmando-se a disparidade entre os resultados obtidos nos municípios em questão.

No total do trabalho de campo foram pesquisados 939 alunos com idades variando entre 9 e 32 anos. A seguir, apresentamos o gráfico relativo à distribuição de alunos por idade.

Gráfico 14 - Total de alunos por idade

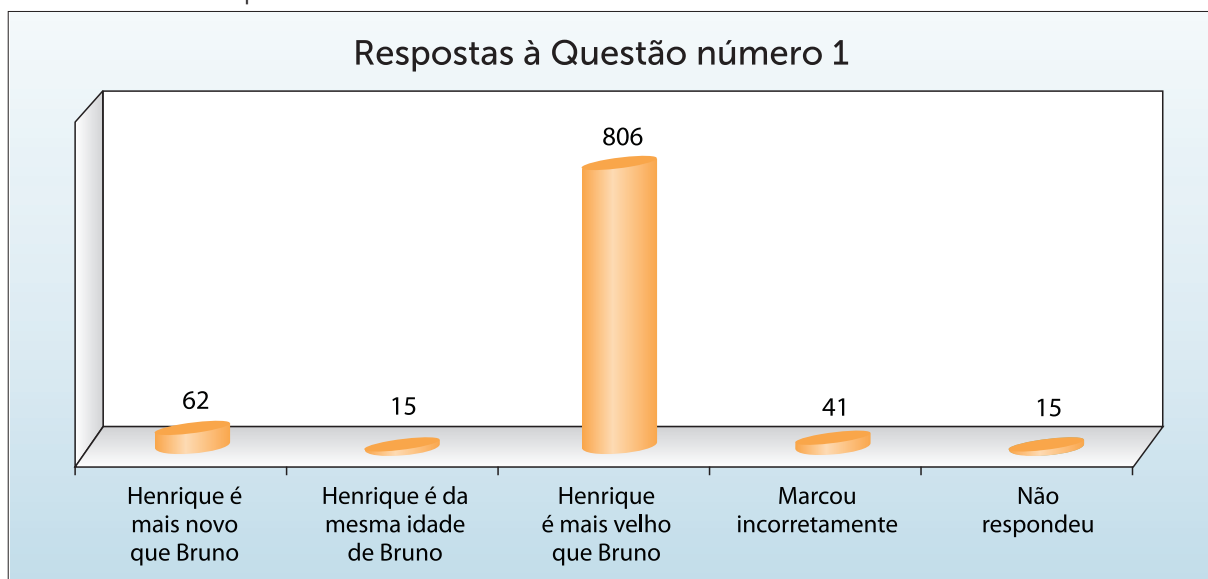


Os 110 alunos, na coluna 1, que aparecem com idade 0, correspondem aos que não forneceram esta informação nos questionários. Os alunos que possuem de 22 a 32 anos são portadores de necessidades especiais e frequentam regularmente as turmas pesquisadas, conforme informaram suas professoras. De acordo com esta tabela, excluídos os alunos portadores de necessidades especiais, existem apenas 53 alunos defasados, entre os 939 pesquisados, um percentual pequeno (4,97%), se se levar em consideração que a idade média para o 5º ano é de 10 anos e que a defasagem idade/ano escolar é considerada a partir de dois anos acima, ou seja, dos 13 anos em diante, para esta série. Para melhor compreensão dos resultados obtidos com os questionários aplicados aos alunos, serão mostrados alguns gráficos a seguir.

Da questão de número 1 à questão de número 6 os alunos deveriam apenas marcar as alternativas corretas.

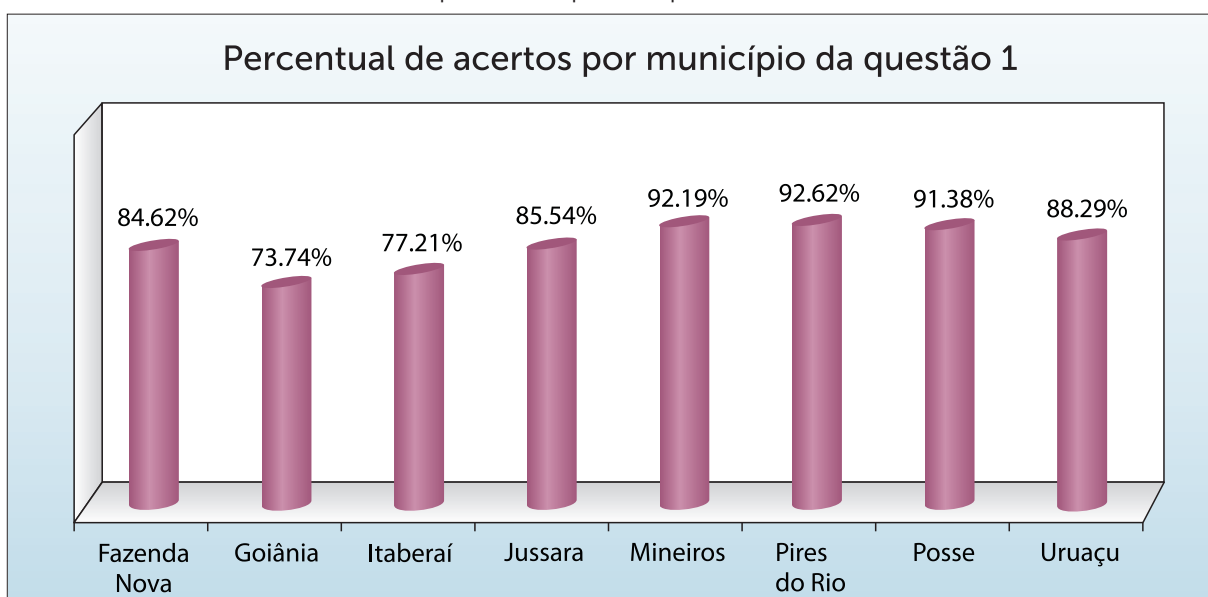
39. Nas cidades de Fazenda Nova e Jussara foram pesquisadas apenas três turmas em cada uma delas.

Gráfico 15 - "Henrique e Bruno são irmãos"



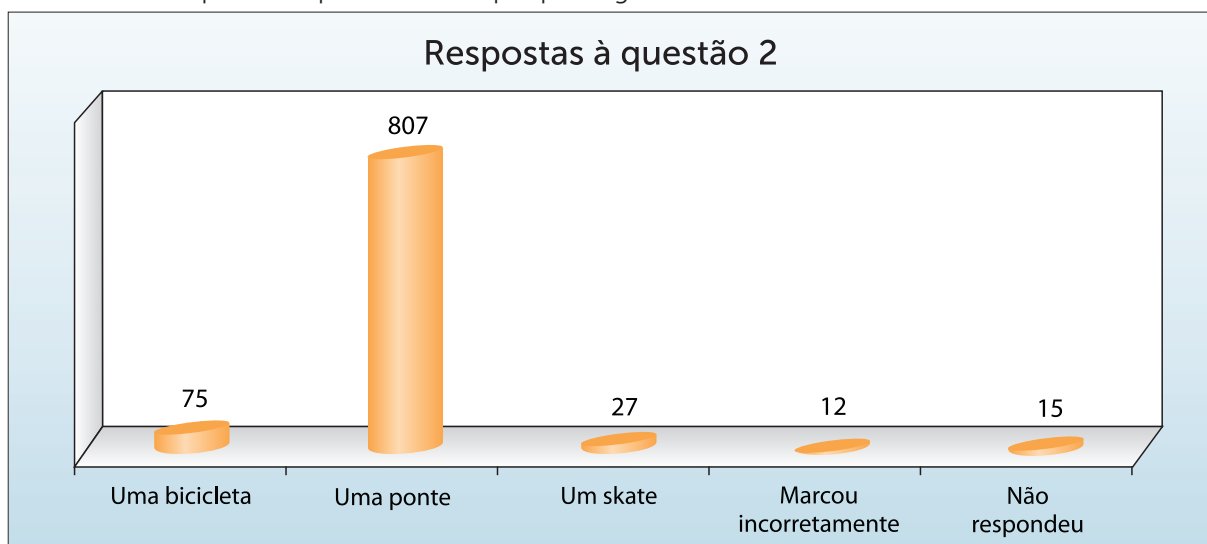
De acordo com os dados obtidos, o nível 1 de identificação considerado na tabela de Pisa, foi alcançado nessa resposta pela maioria dos alunos que responderam aos questionários. Como esta era uma questão que implicava apenas localizar no texto a informação solicitada, a idade de Henrique em relação à do irmão, bastaria para isso que o aluno lesse com atenção os dados característicos dos personagens, para não se confundir sobre a idade dos mesmos. Por outro lado, alguns dados da vivência cotidiana ajudaram os alunos, neste caso, já que é comum receber a proteção de irmãos mais velhos. Assim, ficava mais fácil identificar o herói como o mais velho. O percentual geral de acerto desta questão foi de 75,68%. A seguir, apresentamos um gráfico que mostra, para a mesma questão do gráfico anterior, o percentual de respostas corretas por município.

Gráfico 16 - Percentual de acertos, por município, da questão 1



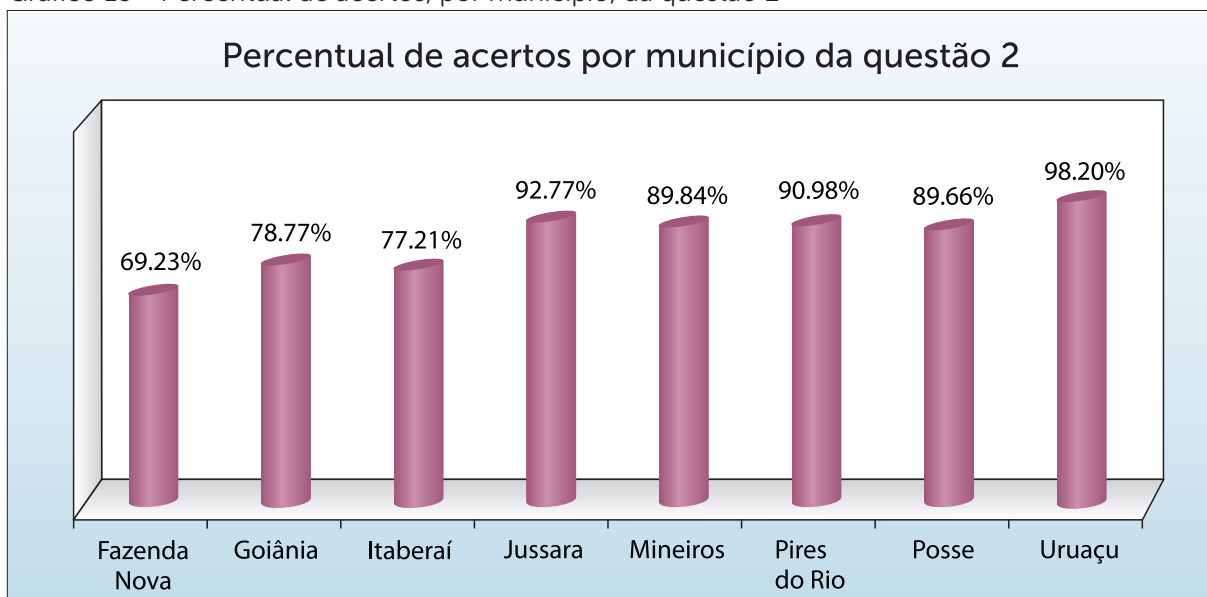
Os municípios são mencionados em todos os gráficos em ordem alfabética. Nas respostas consolidadas no Gráfico 16, os municípios de Mineiros, Pires do Rio e Posse obtiveram os maiores percentuais de acertos, e os municípios de Fazenda Nova, Goiânia e Itaberaí ficaram com os menores percentuais; Jussara e Uruaçu ficaram entre os dois grupos de maior e de menor desempenho. A análise desse gráfico, por si só, já seria suficiente para colocar em questão os resultados do Saego, 2003, que, inclusive serviram como justificativa para inclusão de três novos municípios à amostragem. Os resultados obtidos por Itaberaí e Jussara se revelaram diferentes do que se observou na avaliação citada. Embora sem grande distância, os alunos de Jussara tiveram desempenho superior ao observado em Itaberaí, primeira classificada já citados nos resultados do Saego. Para a pergunta número 2, o aluno deveria escolher a única alternativa correta, a letra b, entre as seguintes possibilidades: uma bicicleta, uma ponte, um skate.

Gráfico 17 - Respostas à questão 2: "Felipe queria ganhar de aniversário..."



Novamente, os alunos não tiveram dificuldade em identificar a resposta correta, que era exatamente “uma ponte”. Um total de 807 alunos (85,94%) foram capazes de acertar essa questão, pois bastava ler o texto uma vez para que fosse possível identificar a informação questionada no item. Até mesmo o título do texto poderia contribuir para que identificassem a alternativa correta. O alto percentual de respostas corretas se explica, então por se enquadrar essa questão, segundo a tabela Pisa, na escala de habilidades de nível 1, ou seja, no nível de identificação ou recuperação de uma informação ou de mais itens de informação que estejam explícitos no texto. É importante ressaltar que, na aplicação dos questionários, a leitura do texto foi feita individualmente pelos alunos, sem qualquer ajuda de um leitor adulto.

Gráfico 18 - Percentual de acertos, por município, da questão 2



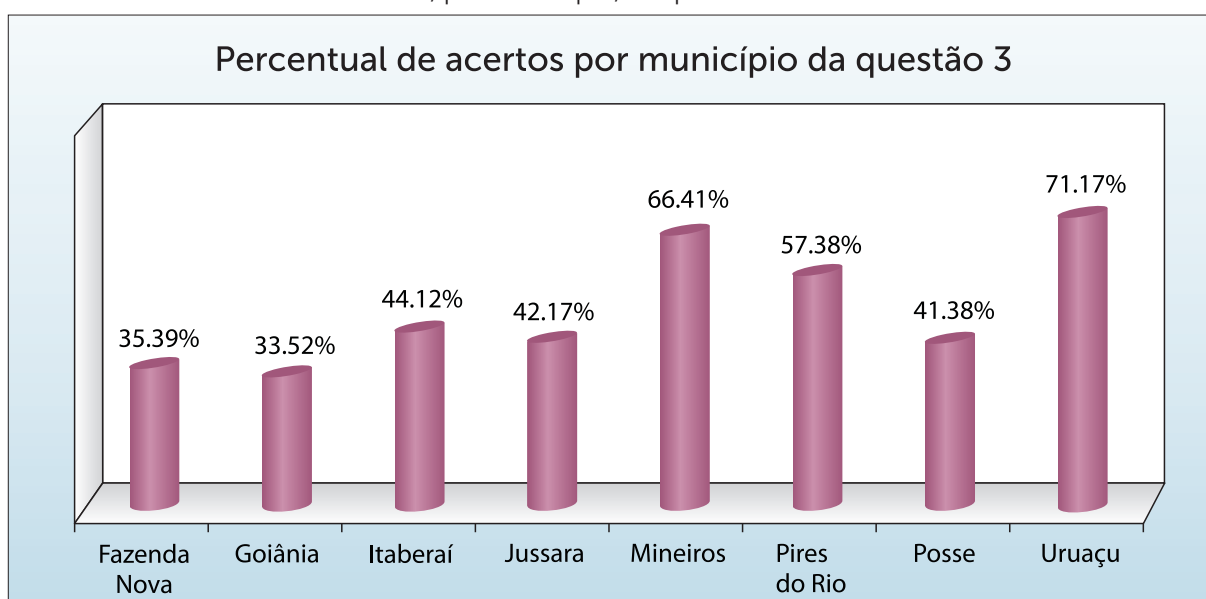
Observando o gráfico 18, pode-se constatar que, em comparação com o gráfico 16, apenas o município de Pires do Rio se mantém entre os três mais bem classificados; Fazenda Nova, Itaberaí e Goiânia detêm os percentuais menos favoráveis. Mineiros e Posse ficam no intervalo médio entre os municípios de maiores e os de menores percentuais de acerto. Há que se ressaltar que o percentual de acertos de Uruaçu para esta questão foi excelente – 98,2% –, tendo quase todos alunos do município respondido de maneira correta esta questão. Vale também aqui a observação feita anteriormente sobre Jussara e Itaberaí. Enquanto no Saego, Jussara apresentou o pior resultado e Itaberaí o melhor, aqui essa situação não se mantém.

Gráfico 19 - Respostas à questão 3: "Para Bruno, sua mãe era muito distraída porque..."



Como se pode notar pelos resultados do gráfico 19, a pergunta número 3 já apresenta um grau de dificuldade mais elevado, já que se encontra no nível 2 – interpretação – dentro da escala de habilidades do quadro utilizado na tabela do Pisa. Para responder a essa questão era preciso interpretar o porquê da distração da mãe de Bruno, o que não se encontra evidente no texto e exigiria uma leitura mais atenciosa por parte do aluno, que deveria fazer a inferência acerca dessa ideia. A diferença entre o número de alunos que assinalaram a primeira e a segunda alternativa foi pequena (apenas 81 alunos), correspondendo os resultados a um percentual de acerto de 49,38% e de 35,58% de respostas erradas. Vale ressaltar que a segunda alternativa mais assinalada – ela ficava chamando a atenção de Bruno – pode ter confundido as crianças na hora de optarem pela resposta certa, pois de fato a mãe de Bruno vivia chamando a sua atenção, corrigindo-o sempre para que ele não falasse *rimão*, embora não seja esse o motivo de sua distração. As dificuldades que tiveram ao responder a questão mostram que, ao ser exigido um pouco mais de sua interpretação, o aluno revela seu despreparo para uma leitura mais complexa.

Gráfico 20 - Percentual de acertos, por município, da questão 3

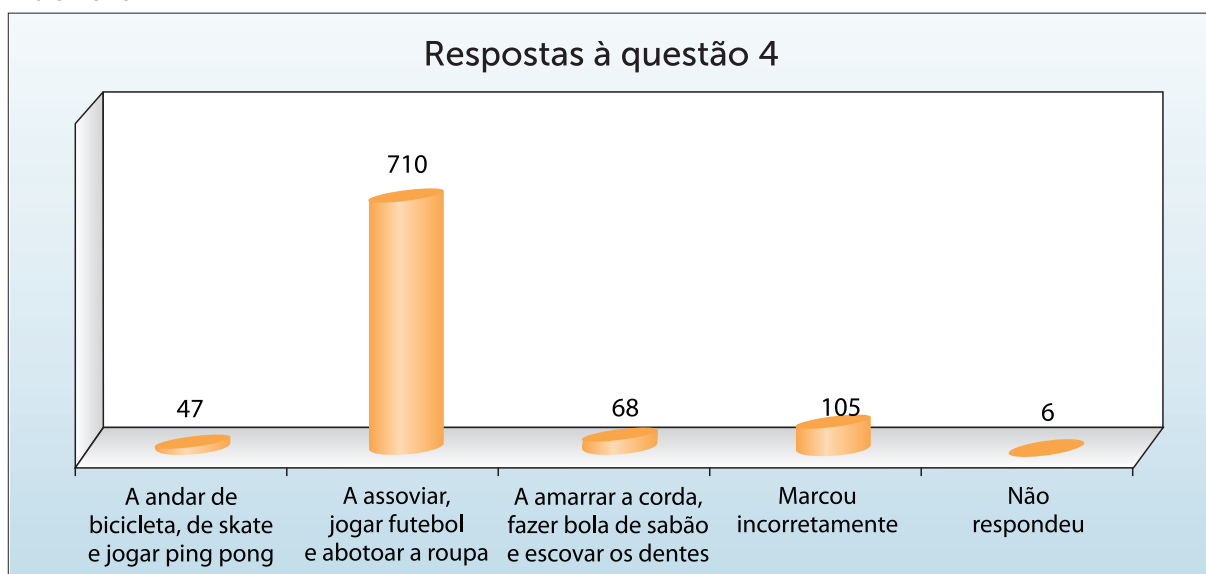


Os dados do gráfico 20 revelaram uma alteração em relação ao que vinha sendo observado nas duas primeiras questões: o percentual de acertos por município caiu consideravelmente, o que, sem dúvida, deve ser atribuído à maior complexidade da questão, na qual, o aluno deveria identificar e entender uma ideia relevante de um texto num caso em que a informação não está evidente. Nessa questão o que se pede é a identificação e o entendimento de uma informação que não está explícita no texto mas que pode ser interpretada (deduzida) a partir da seguinte passagem: “Acontece que minha mãe é muito distraída. Não sei se toda mãe é assim, mas a minha é. Pois você acredita que todo dia ela vê a gente brincar sem parar com a maravilhosa ponte do meu RIMÃO e não entendeu o que a mãe do Felipe estava falando?”. A informação de que a mãe de Bruno e Henrique é distraída e não presta

atenção nas brincadeiras dos meninos não está explicitada, mas pode ser inferida a partir de uma leitura mais atenta desta parte do texto.

Guardando relativa consistência com os dados das questões anteriores, o município de Pires do Rio se mantém entre os três mais bem avaliados, juntamente com Mineiros e Uruaçu; os municípios de Fazenda Nova, Goiânia e Posse apresentaram um número de respostas incorretas maior que o número de respostas corretas, respectivamente 35/23, 95/60 e 53/48. Os resultados consolidados nos dois últimos gráficos mostram que uma pergunta um pouco mais complexa pode alterar consideravelmente os resultados. Cabe registrar o desempenho sofrível dos alunos de Goiânia, que, como capital do Estado, em tese garantiria condições mais favorecedoras de resultados de qualidade que as cidades do interior.

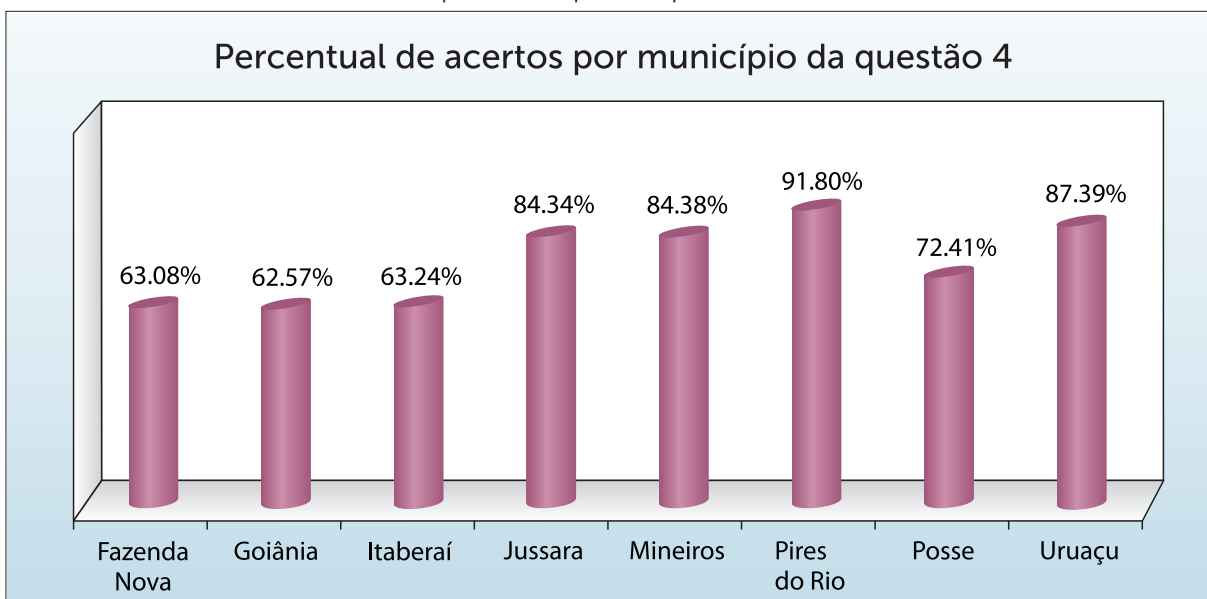
Gráfico 21 - Respostas à questão 4: "Quais as coisas que Henrique já ensinou para Bruno, seu irmão mais novo?"



A questão 4, cujas respostas estão registradas no gráfico 21, assim como as duas primeiras, prevê apenas a identificação no texto de determinada informação. Assim, a maioria dos alunos foi capaz de respondê-la de forma correta. Embora em cada uma das alternativas conste pelo menos uma das coisas que Henrique ensina para Bruno, a única alternativa que está totalmente correta é a segunda: “a assoviar, jogar futebol e abotoar a roupa”. Há que se levar em consideração que, nessa questão, a alternativa “marcou incorretamente” recebeu um número significativo de marcações – 105, ou seja, 9,85% – uma vez que várias crianças marcaram duas ou três alternativas simultaneamente, quando o comando da questão recomendava assinalar apenas uma alternativa correta.

O gráfico 22, a seguir, confirma a tendência já observada nas questões anteriores: os municípios de Mineiros, Pires do Rio e Uruaçu seguem na liderança dos melhores resultados, enquanto Fazenda Nova, Goiânia e Itaberaí ficam com os piores percentuais de acerto, com Goiânia no último lugar; Jussara e Posse aparecem em posições intermediárias.

Gráfico 22 - Percentual de acertos, por município, da questão 4



Na questão 5 o aluno deveria assinalar a única alternativa correta, aquela que menciona as várias utilidades da ponte maravilhosa de Henrique, o que se encontra explicitado de forma relativamente clara no texto. Nesse caso, a alternativa correta é a primeira delas, que tem como resposta: “autorama, estrada, rampas, passagens”. O percentual geral de acerto nessa questão foi de 77,21%, mantendo-se a tendência observada nas questões anteriores que avaliavam conhecimento de nível 1 (recuperação de informação explicitada no texto).

Gráfico 23 - Respostas à questão 5: “A ponte maravilhosa de Henrique serve para tanta coisa! Assinale a alternativa correta.”



Seguem na liderança dos percentuais positivos os municípios de Mineiros, Pires do Rio e Uruaçu, com destaque favorável para esse último. Fazenda Nova, Goiânia e Posse ocupam as últimas colocações e, em situação intermediária, estão os municípios de Itaberaí e Jussara.

O município de Posse apresenta um percentual bem abaixo dos outros municípios nessa questão, assim como o município de Goiânia (Gráfico 24).

Gráfico 24 - Percentual de acertos, por município, da questão 5

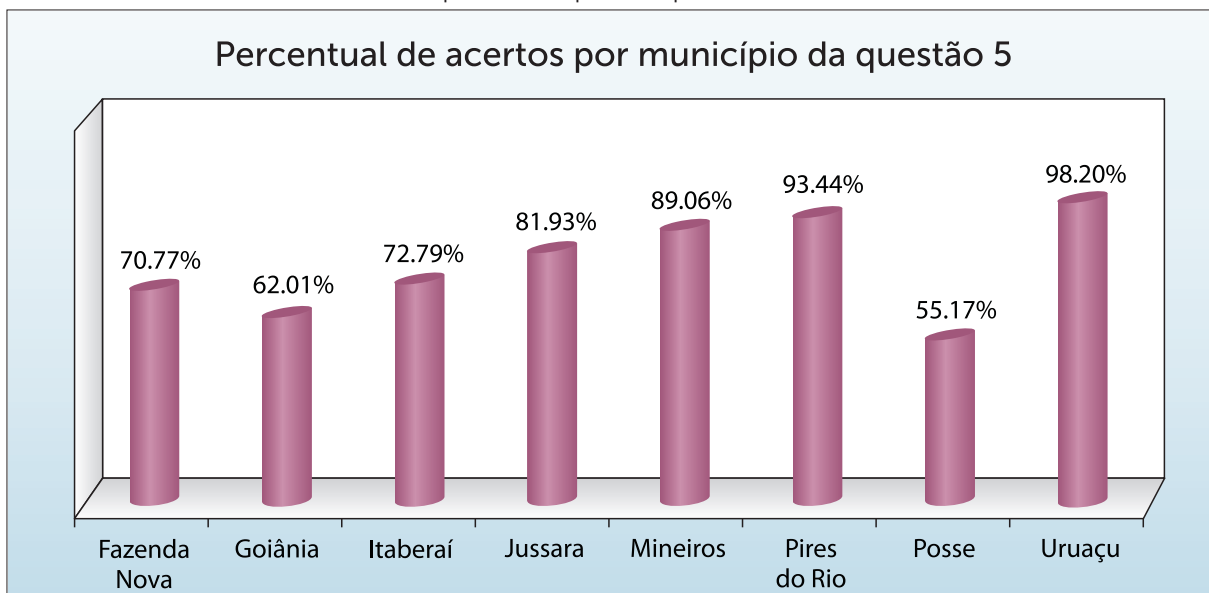
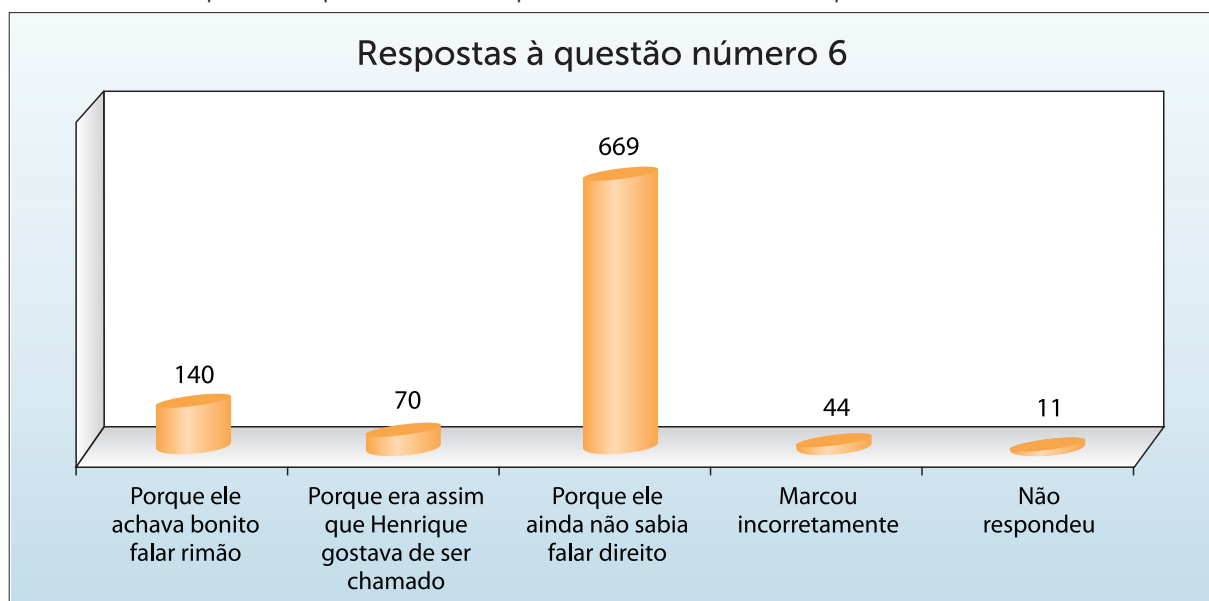


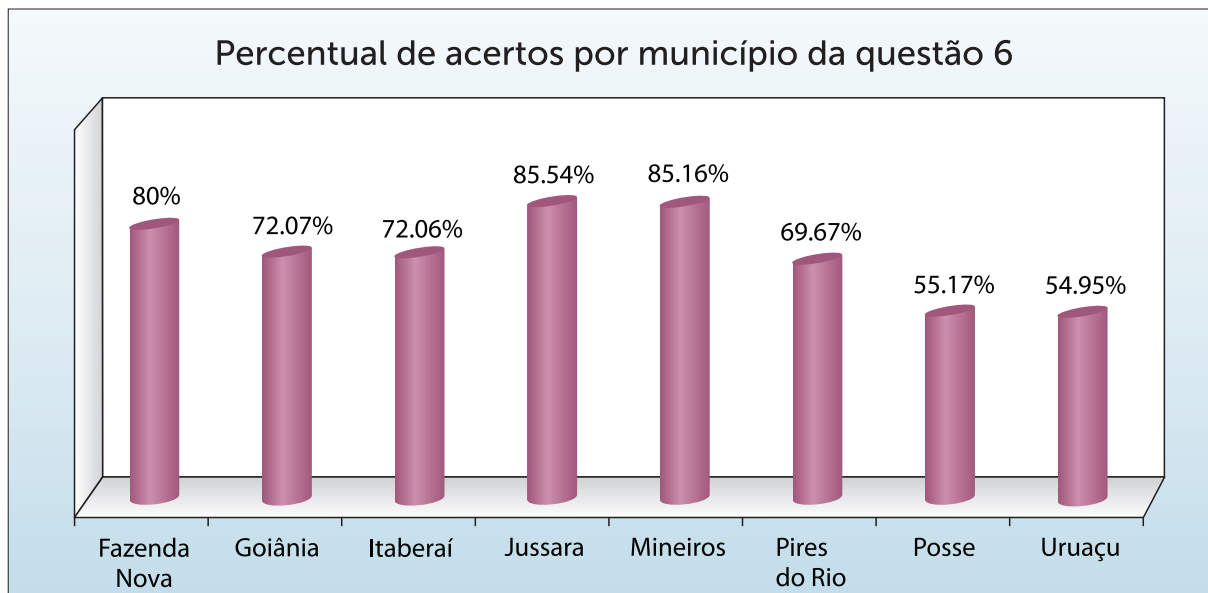
Gráfico 25 - Respostas à questão 6: "Por que Bruno chamava Henrique de meu *rimão*?"



Embora a resposta à questão 6 não estivesse explícita no texto, não foi difícil para 62,81% alunos inferirem esta informação, conforme atestam os dados do gráfico 25. Como se sabe, a aquisição da linguagem se dá num processo em que as crianças aprendem por meio de experimentações, criando comumente expressões que são elaboradas por aproximações, nas suas tentativas de comunicação. Como muitas dessas crianças têm essa percepção intuitiva acerca do uso da linguagem e vivem a realidade de ter um irmão menor, elas percebem que Bruno fala *rimão* porque ainda não consegue dizer *irmão*. Ou seja, embora encontrar a resposta

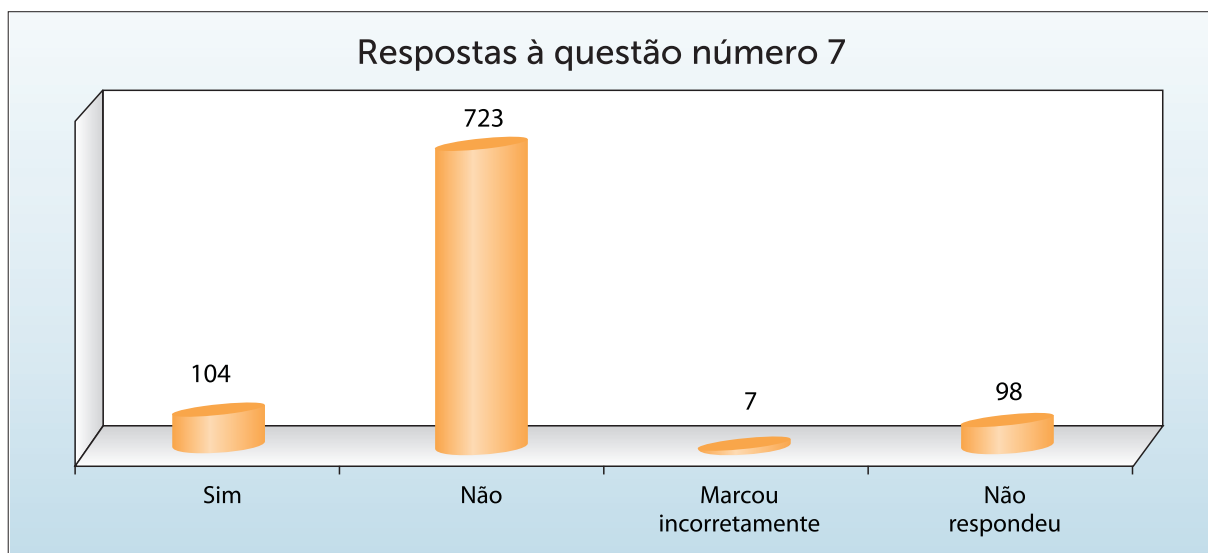
certa, nesse caso, implique um conhecimento que vai além do nível 1, algumas dimensões próprias da linguagem e da vivência concreta do aluno favorecem a interpretação.

Gráfico 26 Percentual de acertos, por município, da questão 6



A distribuição dos percentuais de acerto dos municípios sofre significativa alteração nessa questão, com o decréscimo dos números de Pires do Rio e Uruaçu, e um crescimento dos resultados positivos de Fazenda Nova, Goiânia e Itaberaí. Os resultados registrados nessa questão são os mais desviantes em relação a uma tendência que vinha sendo construída, que poderia apontar para efetivas diferenças nas competências leitoras dos alunos de alguns municípios. Com a oscilação nos percentuais de acertos caberia ainda pensar numa efetiva diferença de desempenho entre eles?

Gráfico 27 - Resposta à questão 7: "Você acha que a mãe do Bruno entendia as brincadeiras dos meninos? Por quê?"



As respostas dadas à questão “Você acha que a mãe de Bruno entendia as brincadeiras dos meninos? Por quê?” foram muito interessantes e variadas, revelando que o eterno conflito de gerações, entre mãe e filho, continua seguindo o curso normal da história. Eis o que os alunos responderam:

“Não, porque ela vivia distraída, não prestava atenção”.

“Não, porque ela não sabia o que eram SUS brincadeiras”.

“Não, porque ela não sabia de que ponte a mãe de Felipe estava falando e etc”.

“Sim, porque quando era criança brincava de tudo”.

“Não, porque ela falava que não era viaduto, nem estrada, rampas e passagens”.

“Não, a mãe de Bruno não entendia as brincadeiras dos meninos porque a tal ponte era só fruto da imaginação”.

“Não, porque ela não sabia nem que o filho tinha um brinquedo maravilhos”.

“Não, porque ela é gente grande e acha que é tudo ilusão e nada é verdadeiro”.

“Não, porque os meninos de hoje não brincam como antigamente”.

“Entendia, porque eles eram crianças”.

“Não, porque ela está desorientada”.

“Eu acho que não porque ele fala tudo errado”.

“Não, porque ela não poderia adivinhar que os meninos achavam aquilo grande coisa”.

“Sim, porque todos os dias ela fica olhando, ela deve saber”.

“Não, porque brincadeira de criança ninguém entende”.

“Não, porque ela fica o tempo todo trabalhando”.

“Não, porque tinha tanta coisa para a mãe dele fazer que ela nem prestava atenção nas brincadeiras”.

“Sim, porque os meninos davam menos trabalho e se distraíam”.

“Não, porque as crianças mesmas inventam sua própria brincadeira com qualquer coisa”.

“Não, porque toda brincadeira que os meninos falavam ela esquecia”.

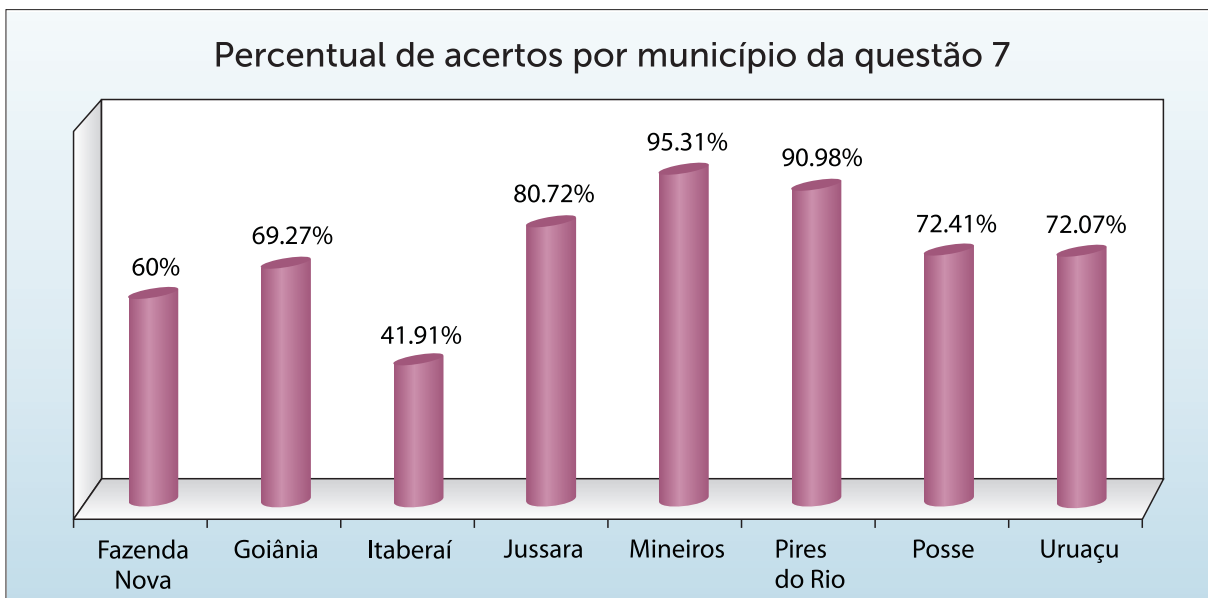
“Eu acho que a mãe de Bruno não entendia as brincadeiras dos meninos porque eles as inventavam”.

“Não, porque no texto mesmo ela diz que não entende”.

“Não, porque as brincadeiras são diferentes do tempo dela”.

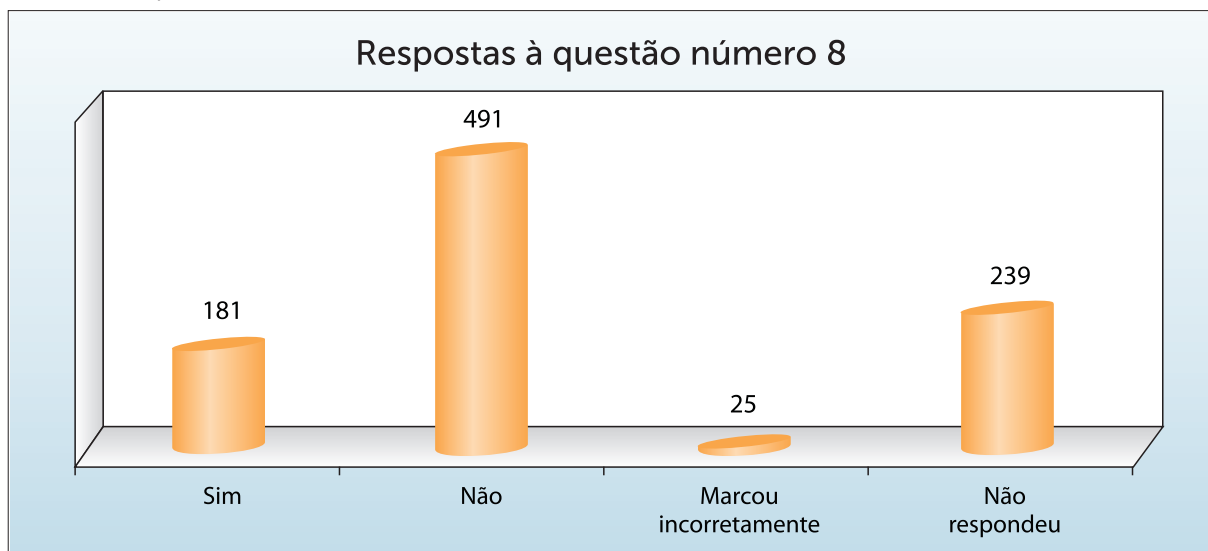
Pela quantidade de respostas corretas e pelas explicações dadas percebe-se que os alunos conseguiram interpretar, na leitura do texto, a questão proposta, que se encontra no nível 2, na escala de interpretação do Pisa.

Gráfico 28 - Percentual de acertos, por município, da questão 7



Os dados reunidos no gráfico 28 apresentam, de novo, certa alternância entre os três municípios de melhores resultados, tendo o município de Jussara se destacado mais que Uruaçu, que manteve a liderança nos resultados de várias questões já analisadas. Nesta questão, Itaberaí apresentou a queda mais significativa em seus resultados, que já não foram os melhores nas outras questões, o que confirma a necessidade de posicionamento cuidadoso diante de processos de avaliação que não se constituem de etapas mais longas. Cabe lembrar que este município foi incluído à amostragem selecionada para este trabalho por ter obtido os melhores resultados no Saego 2003. De qualquer modo, a análise dos dados relativos às várias questões, por município, revela oscilações difíceis de serem explicadas. Apesar dessas variações, foi possível verificar uma tendência de melhor desempenho, com certa “estabilidade”, nos municípios de Mineiros, Pires do Rio e Uruaçu.

Gráfico 29 - Respostas à questão 8: “Para os meninos a ponte maravilhosa era apenas ‘uma tábua bem lixada que seu Manuel deixou com eles?’”



Para a questão 8, foi apresentado o seguinte enunciado: “Para os meninos a ponte maravilhosa era apenas uma tábua bem lixada que seu Manuel deixou com eles? Explique por que”. Nas respostas coletadas apareceram as mais variadas explicações, nas quais muitos alunos também entraram no clima da brincadeira da “ponte maravilhosa”. Entre as variadas respostas destacaram-se as seguintes:

“Não, porque porque eles viam uma coisa de especial nela”.

“Não, era porque eles usavam a imaginação e a tábua virava tudo isso”.

“Não, porque para eles era tudo que se podia imaginar até estrada de todos os jeitos”.

“Não para eles era um lindo mundo”.

“Não, é sua maior diversão”.

“Não, porque os meninos fizeram muitas brincadeiras com ela e ela ficou famosa”.

“Não, porque para eles não era madeira, era pista de verdade”.

“Não, porque a ponte tinha um segredo”.

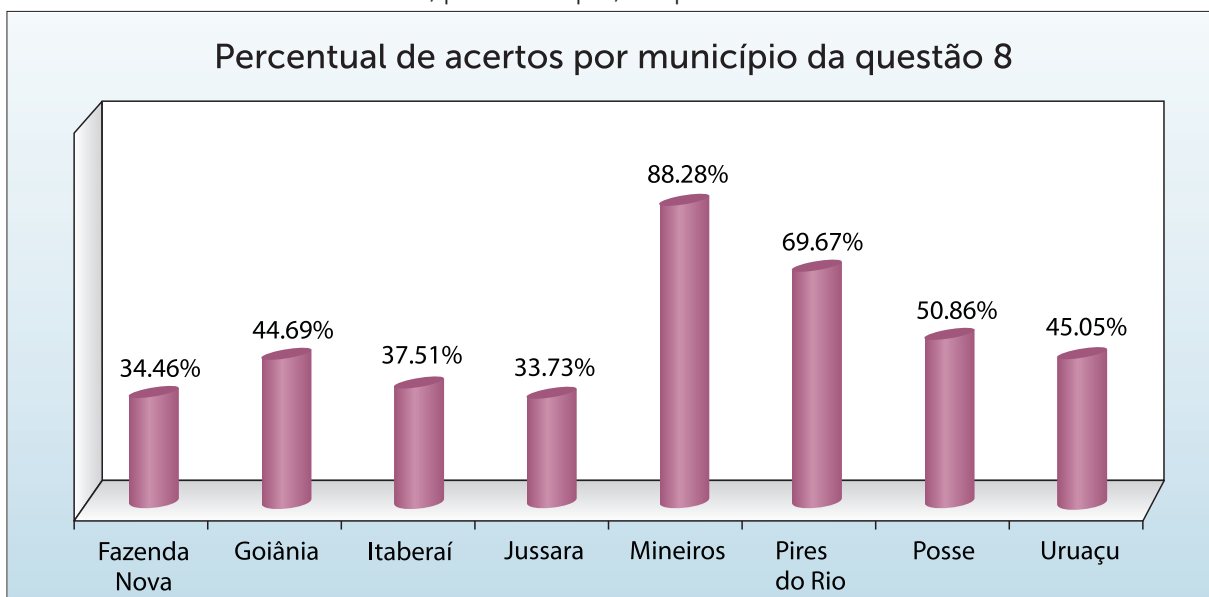
“Não era apenas uma tábua bem lixada porque eles achavam que era uma tábua mágica que virava o que quisessem pela imaginação”.

“Felipe achava que era uma linda ponte mas ele se enganou, era uma pista esquecida que o Senhor Manuel deixou lá”.

“Porque a tábua era uma ponte e essa ponte chamavam de maravilhosa”.

Como se pode observar, embora muitas crianças tenham captado o sentido da brincadeira dos personagens, muitos ainda responderam sim (181), e outro número significativo (239) não responderam à questão. Isso revela que, sempre que se afasta de questões que exigem identificação de informação explícita no texto, começam a surgir dificuldades e o percentual de respostas satisfatórias se reduz.

Gráfico 30 - Percentual de acertos, por município, da questão 8



Os dados do gráfico 30, confirmando alguns comentários feitos acima, revelam algumas alterações nas tendências de acertos dos municípios. Os municípios de Mineiros e Pires do Rio conseguem manter os percentuais mais altos, mas os resultados de Uruaçu, por exemplo, caem muito em relação às questões 2, 3, 4, e 5, em que ocupou os primeiros lugares. Posse fica em situação intermediária, juntamente com Goiânia, enquanto Itaberaí, Fazenda Nova e Jussara ocupam as três últimas colocações, confirmando uma tendência que se desenhou nas questões 1, 2, 3, 4 e 5 e só foi alterada no quadro da questão 6.

O que os alunos pensam sobre a leitura

Uma das grandes contribuições da sociologia da leitura é a possibilidade de, através da observação de dados levantados por meio de pesquisas de campo, estabelecer subsídios que possam nortear políticas públicas de aquisição de livros e de incentivo à leitura. Segundo Martine Poulain, o aumento do público leitor – o que é um dado inegável comprovado pelo crescimento da indústria editorial e pelo aumento das vendas de livros nas últimas décadas – tem de fato modificado as modalidades de oferta e a criação de novos espaços de leitura. A alocação dos recursos destinados a esse fim e a forma de aplicá-los devem levar em consideração o conhecimento do público-alvo e incorporar uma reflexão sobre a diversidade de suas preferências. O incremento da atividade editorial e a diversificação do público leitor e dos tipos de leitura têm obrigado, mais do que nunca, a um reconhecimento da tensão que representa a realização de uma política de leitura coerente com a diversidade, mas que seja abrangente e de qualidade, o que torna indispensável uma reflexão sociológica sobre a leitura pelos profissionais do livro (Poulain, 1998, p. 27).

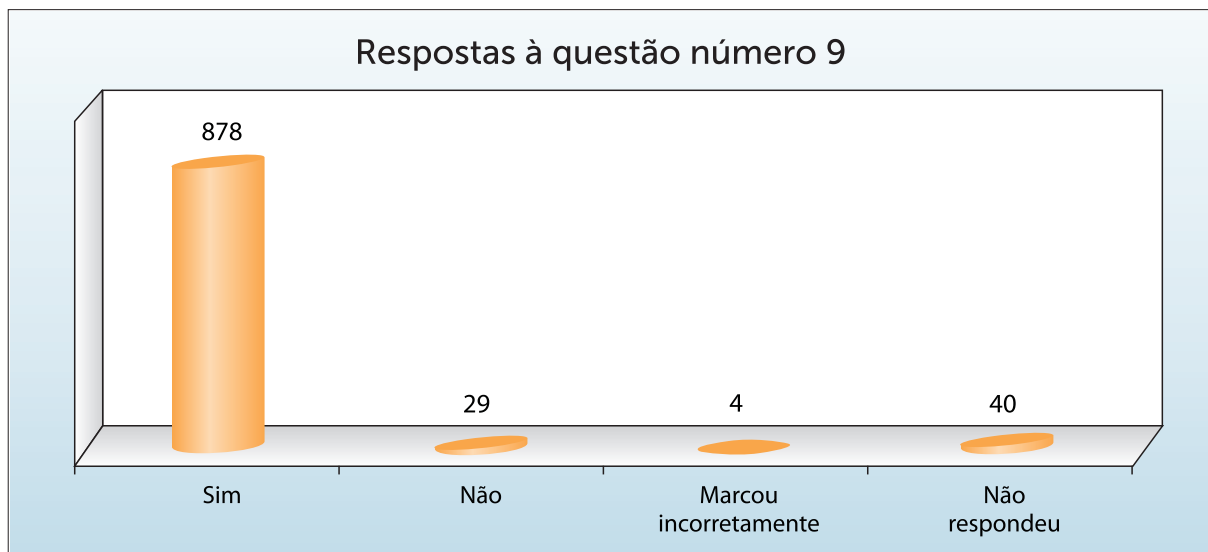
Nesse sentido, conhecer e refletir sobre a realidade das práticas leitoras entre as crianças do 5º ano do ensino fundamental e sobre suas preferências de leitura, buscando entender o imaginário da leitura dessas crianças e de suas professoras, torna-se extremamente relevante. A partir dessas revelações é que será possível vislumbrar ações que possam de fato favorecer o desempenho de leitura dessas crianças e das próximas gerações, o que, por consequência, terá reflexos positivos na qualidade geral de ensino.

Para buscar esses conhecimentos foi incluída no questionário uma questão subjetiva, a questão 9, em que o aluno deveria se expressar sobre o gostar ou não gostar de ler, além de explicar os motivos de sua resposta afirmativa ou negativa. Por meio das respostas coletadas foi possível verificar o que pensavam e qual é o feixe de imagens que permeia o imaginário das crianças pesquisadas no que se refere à leitura.

Segundo as respostas, consolidadas no Gráfico 31, a grande maioria das crianças, 91,30%, afirmou gostar de ler, mesmo quando essa prática se mostra difícil de ser realizada, como declarou literalmente uma criança: “Eu gosto de ler, mas eu não tenho livro”. No cômputo geral, apenas 8,68%, menos de 10% das crianças pesquisadas afirmaram não gostar de ler, ou não responderam ou responderam, incorretamente – nesse caso foram incluídas as respostas

cujo teor fugiu completamente à pergunta. Essa imagem positiva da leitura detectada no meio escolar, entre crianças do 5º ano do ensino fundamental, coincide com o resultado da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-livro e pela Câmara Brasileira do Livro, citada anteriormente neste estudo. Cabe lembrar que essa pesquisa aponta essa faixa etária como a que mais lê no país.

Gráfico 31 - Respostas à questão 9: “Você gosta de ler? Explique por que você gosta ou não gosta de ler.”



O conjunto das imagens elaboradas pelos alunos acerca da leitura pode ser dividido em quatro diferentes grupos: 1) a leitura como imaginação e relaxamento; 2) a leitura como viagem; 3) a leitura como uma ferramenta útil de ascensão social; 4) finalmente, aparece o grupo das crianças que têm uma imagem negativa da leitura, ou seja, não gostam de ler. Entre as centenas de respostas dadas à pergunta: “Você gosta de ler? Explique por que você gosta ou não gosta de ler”, destacamos a seguir as que se mostraram mais interessantes, como as que definem a leitura como imaginação:⁴⁰

“Ler é desvendar o mundo”.

“Eu gosto de ler muito por que ler é diversão, prazer, emoção, reflexão, conhecer”.

“Porque me sinto bem perto dos livros e minha imaginação fica cheia de ideias”.

“Adoro, porque eu acho que quem lê sempre está um passo à frente e aprende mais”.

“Porque lendo a gente pode descobrir suas dúvidas”.

“Porque quando a gente lê a imaginação rola solta”.

“Você vive no mundo da imaginação, descobre várias coisas e desvendamos o mundo”.

“Descanso a memória”.

40. Todas as citações de respostas dos alunos transcritas neste estudo foram retiradas do questionário respondido por eles; foi realizada uma adaptação à ortografia padrão da língua, já que não é objetivo deste trabalho a análise linguística das respostas.

As imagens expressas pelos alunos relembram afirmações de alguns autores que tratam da questão da leitura com foco em sua dimensão imaginativa. Gaston Bachelard, em *A poética do devaneio*, faz considerações interessantes sobre o livro, a leitura, a poesia e a imaginação. Para o autor toda a nossa vida é leitura, e o livro, como objeto permanente sob os nossos olhos, tem como sua especificidade mais característica o fato de que ele pode ser, ao mesmo tempo, “uma realidade do virtual e uma virtualidade do real” (1996, p. 26). Sobre a imaginação, Bachelard sustenta a teoria de que, sem a ajuda dos poetas, seria difícil falar em imaginação, pois eles, os poetas, conseguem imaginar mais rapidamente do que os outros e a poesia que nos foi legada como herança cultural une a idade antiga e os tempos modernos. Bachelard, ao falar das dificuldades de se penetrar na esfera poética do nosso tempo, afirma que uma era de imaginação livre acaba de abrir-se. Em toda parte as imagens invadem os ares, vão de um mundo ao outro, chamam ouvidos e olhos para sonhos engrandecidos” (1996, p. 26). As imagens sobre a leitura apresentada por esses alunos de 5º ano do ensino fundamental vão de um extremo ao outro, chamam a atenção pela originalidade de certas considerações e, de certa forma, enfatizam a questão da imaginação como algo constitutivo da leitura de textos literários.

É ainda Bachelard que, analisando os devaneios da infância, discute a questão da solidão primeira, a solidão da infância. Nesse período em que a criança conhece a infelicidade através dos homens, segundo o autor, a criança pode acalmar seus sofrimentos na solidão pela leitura (1996, p. 94). Em algumas imagens sobre a leitura apresentadas pelas crianças, pode-se observar também a dimensão terapêutica atribuída ao livro, como objeto capaz de aplacar o sofrimento e a solidão:

- “Eu gosto de ler, porque quando eu estou triste eu pego um livro e esqueço a tristeza”.
- “Porque ler faz bem para a saúde e para relaxar”.
- “Eu gosto muito de ler porque refresca o pensamento”.
- “Porque lendo eu me sinto tranquila e quando começo a ler não quero parar”.
- “Porque é bom e gostoso e a gente se sente calma”.
- “Por que descansa a mente, é bem legal”.
- “Porque ler educa mais as crianças e os adultos também”.
- “Não sei como explicar, são tantas coisas”.
- “Eu gosto de ler para desabafar, quando a gente está lendo aguça a imaginação”.
- “Porque às vezes a gente fica com a cabeça cheia e ler esfria a mente das pessoas”.
- “Por que a gente fica dentro da história e vivendo o personagem”.
- “Por que é muito legal, quando eu chego da escola eu banho, almoço e vou ler livros”.
- “Porque o tempo passa mais rápido e dá sono”.
- “Amo, porque me apeguei com a leitura”.
- “Gosto muito de ler, eu me sinto bem linda”.

Entre as centenas de respostas dadas pelos alunos e pelos professores, uma imagem recorrente é a que faz a ponte entre a leitura e a viagem. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1982), mais do que um deslocamento físico, a viagem pode significar o desejo de buscar mudança interior, de realizar experiências novas; ainda segundo esses autores, “a viagem resume-se na busca da verdade, da imortalidade, da procura e da descoberta de um centro espiritual” (1982, p. 951-952). É inegável que a infância carece dessa perspectiva de sonho, de transposição da realidade, de possibilidade de mudança. Trabalhando também essa dimensão Jouve afirma: “Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que num primeiro tempo deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção” (2002, p. 109). Ao estabelecer vínculos entre si e os personagens ficcionais, entre seu mundo e mundos diferentes durante leitura, a criança se identifica consigo mesma e com os outros e passa a se aceitar mais e a aceitar melhor a sua realidade. Como já foi dito, a leitura de textos literários nas salas de aula, geralmente funcionam de fato como um alento, como uma libertação do mundo concreto da criança para outro mundo mais terno, mais justo, mais bonito. Na maioria das escolas visitadas no período de realização desta pesquisa, os Cantinhos de Leitura (distribuídos em 2001) ainda eram, mesmo defasados, a única fonte de leitura literária dessas crianças. Certamente, muitas dessas imagens positivas sobre a leitura foram propiciadas pelo uso desse acervo.

Nas respostas em que as imagens da leitura como viagem são predominantes, vários são os motivos da viagem apresentados pelos alunos:

- “Porque a leitura é fundamental e com ela viajamos no mundo da imaginação”.
- “Eu gosto de ler porque a gente viaja na leitura”.
- “Porque ler é igual a estar num sonho, com os personagens”.
- “Porque lendo a gente esquece de coisas ruins”.
- “Porque ler é rever novas aventuras”.
- “Eu gosto de ler porque uma história faz as pessoas ficarem melhor, quanto mais a gente lê mais fica melhor”.
- “Porque ler altera a nossa imaginação e faz a gente ficar nas nuvens”.
- “Porque me deixa mais inteligente relaxada e calma. Parece até que eu estou viajando”.
- “Porque enquanto a gente lê a gente encontra novos mundos e lugares. É muito legal ler”.
- “Porque eu viajo nas histórias e torno aquilo real”.
- “Porque com a leitura eu viajo, descubro e aprendo coisas”.
- “Porque a gente entra na história e imagina as cenas”.
- “Porque é muito bom entrar dentro de uma história importante”.
- “Porque ler leva a gente em outro lugar etc”.
- “Porque a leitura leva pra... coisas novas e interessantes”.
- “Eu gosto porque a gente viaja no livro”.
- “Porque assim posso aprender mais e ao mesmo tempo viajar na imaginação”.
- “Porque aprendo mais lendo do que parado”.

Como se pode deduzir dessas afirmações, nessas viagens realizadas através dos livros, as crianças pesquisadas parecem experimentar algo semelhante ao que Certeau expõe sobre a arte de ser leitor: “os leitores são viajantes; eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar” (1994, p. 11). O pequeno leitor se apropria do texto de outrem, viaja com ele por outros espaços e, ao final do seu périplo, já não é mais o mesmo leitor de momentos atrás, quando do início da viagem.

Buscando avançar um pouco mais sobre a história e as experiências de leitura dessas crianças foi proposta outra questão, que buscava mapear suas preferências de leitura por gênero:

Gráfico 32 - Respostas à questão 10: “Você costuma ler livros de histórias? Quais os tipos de histórias que você mais gosta de ler?”



O gráfico 32 apresenta uma radiografia das preferências de leituras das crianças pesquisadas, em que aparecem, em primeiro lugar, os contos de fadas e as histórias de terror, seguidos de perto pelas histórias que tratam de personagens bíblicos. Recebeu também um número significativo de respostas as histórias em quadrinhos.

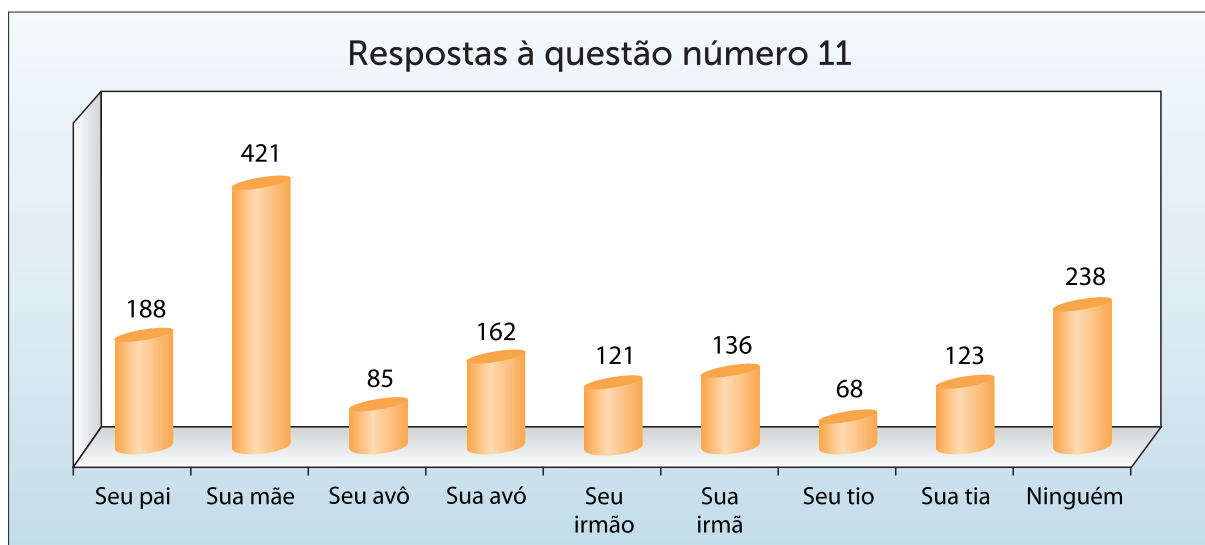
Sobre a preferência pelos contos de fadas, Bruno Bettelheim traz uma enorme contribuição, que elucida a relação que se estabelece entre a criança e os personagens ficticiais dos contos de fadas, favorecendo o entendimento de alguns de seus problemas de ordem existencial. Segundo o autor,

na criança ou no adulto, o inconsciente é um determinante poderoso do comportamento. Quando o inconsciente está reprimido e nega-se a entrada de seu conteúdo na consciência, a mente consciente será parcialmente sobrepujada pelos derivativos destes elementos inconscientes, ou então será forçada a manter um controle de tal forma rígido e compulsivo sobre eles que sua personalidade poderá ficar gravemente mutilada. Mas quando o material inconsciente *tem*, em

certo grau, permissão de vir à tona e ser trabalhado na imaginação, seus danos potenciais – para nós mesmos e para os outros – ficam muito reduzidos. (Bettelheim, 1980, p. 16-17)

O material inconsciente de que fala Bettelheim pode muito bem ser conduzido através da leitura literária, seja dos contos de fadas, seja de outros gêneros de narrativas ficcionais. Pela sua ingenuidade e pouca experiência de vida, a criança não pode ainda fazer racionalizações acerca de sentimentos ligados ao seu inconsciente. É no devaneio prolongado, fantasiando e imaginando, que ela vai aos poucos se conhecendo e superando alguns de seus problemas psicológicos (de desafios e superações), reduzindo assim os danos potenciais que alguns desses sentimentos (medo, ciúme, solidão, insegurança) poderiam acarretar em sua história de vida. Portanto, privar a criança desse contato com contos de fadas representaria, no mínimo, uma forma de exclusão desse exercício de amadurecimento pela imaginação; uma forma também de redução das possibilidades de desenvolvimento de sua sensibilidade. A importância dos contos de fadas na vida dos leitores foi confirmada também pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, em cujas respostas dos entrevistados à questão sobre o livro mais importante da sua vida, os contos de fadas apareceram de forma significativa.⁴¹

Gráfico 33 - Respostas à questão 11: "Na sua casa as pessoas costumam ler histórias para você? Quem?"



As respostas à questão 11, que tratava das influências de leitura mencionadas pelas crianças, estão consolidadas no gráfico 42, em que temos a revelação de que a figura feminina está mais intimamente ligada às práticas de leitura dentro dos lares goianos do que a figura masculina. Comparando-se os pares pai/mãe, avô/avó, irmão/irmã, tio/tia, é sempre a figura da mulher que se sobressai no momento de contar histórias. Mesmo na sociedade moderna, com a mulher assumindo cada vez mais obrigações fora de casa, a tarefa de ensinar ou de acompanhar a criança na escola, ainda é, na maioria das vezes, delegada à mãe ou à avó. Essa

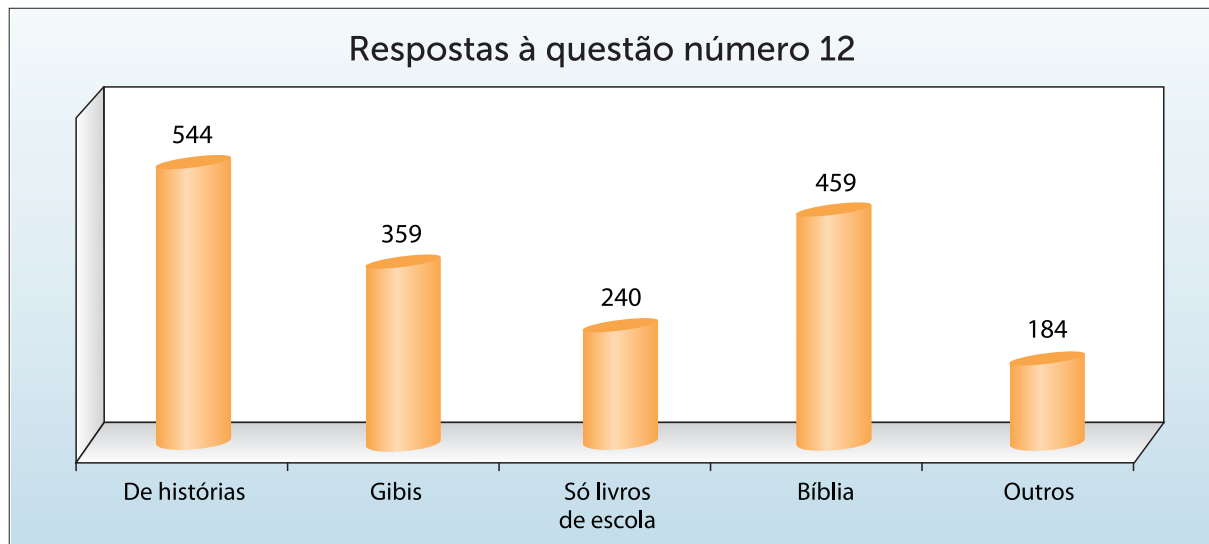
41. O resultado exato acerca dessa questão foi o seguinte: 1º lugar Bíblia, 2º Sítio do Picapau Amarelo, 3º Chapuzinho Vermelho, 4º Harry Potter, 5º Pequeno Príncipe, 6º Os três porquinhos, 7º Dom Casmurro, 8º Branca de Neve, 9º Violetas na janela e 10º O alquimista.

tendência é notada em todo território nacional, de acordo com os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que também evidencia a figura materna como a maior responsável por levar as crianças à leitura, com 49%, seguida da professora, com 33%, do pai, com 30%, ou de outro parente, com 14%.

Essa condição remonta ao século XIX, conforme relata Chartier em *História da leitura no mundo ocidental*: “O papel da leitora era tradicionalmente o de guardiã dos bons costumes, da tradição e do ritual familiar” (1999, p. 168). Esse período em que a burguesia experimentava uma ascensão vertiginosa marcou também de modo definitivo o público feminino como o alvo principal dos romancistas. Segundo o escritor Stendhal, em sua *Correspondance*, a leitura da narrativa romanesca era a atividade favorita das mulheres francesas nas províncias. De acordo com Chartier, os romances eram considerados adequados para as mulheres porque se considerava que, nelas, prevalecia a imaginação e sua capacidade intelectual era limitada. Os homens, ao contrário, se dedicavam à leitura de jornais ou outras leituras com conteúdos informativos. Outra razão que colabora para dar um caráter feminino a essa prática é o fato de que o processo de alfabetização e o ensino das séries iniciais da escolarização, em geral, sempre estiveram sob a responsabilidade de uma professora, salvo raríssimas exceções. De qualquer forma, esse hábito de leitura consolidado pelas mulheres dessa época parece se estender até nossos dias, fazendo com que seja ainda a figura feminina a mais presente no processo de estimular práticas leitoras junto a crianças, independente de sua condição social ou da região em que mora.

Cabe registro a informação dada por 238 crianças, aproximadamente 22,34% dos alunos pesquisados, de que, na sua casa, ninguém lhes conta histórias. Para esse percentual de crianças, com certeza, a escola e a professora são oportunidades únicas para se encontrarem com a leitura e a literatura infantil, daí a importância de se garantir que a escola proporcione de modo efetivo esses momentos de interação entre o livro e o educando, mediados pela professora.

Gráfico 34 - Respostas à questão 12: “Na sua casa vocês têm livros? Que tipos de livros?”



A questão número 12 buscava respostas sobre o tipo de leitura mais presente na vida das crianças. Ainda que a média de livros por aluno seja pequena – 1,9 caso se divida o quantitativo geral apresentado pelo gráfico por 939 alunos –, as crianças apontam a convivência com livros de história, gibis e outros gêneros literários. A importância da literatura infantil e a forma de entrada da leitura nos lares brasileiros são confirmadas também por dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro. Segundo essa pesquisa a idade em que os leitores⁴² mais leram na vida compreende os dez primeiros anos de vida, com 29%, seguidos da faixa etária de 15 anos, com 7%, de 21 a 25 anos, com 6% e 11 anos, com 4%. No que se refere às obras mais citadas, o resultado foi o seguinte: 1º lugar: Bíblia (18 vezes mais citada que o 2º colocado), 2º lugar: *Código da Vinci*, 3º *O segredo*, 4º Harry Potter, 5º *Cinderela*, 6º *Chapeuzinho Vermelho*, 7º *Violetas na janela*, 8º *A Branca de neve*, 9º *Os três porquinhos* e 10º lugar *O Sítio do Picapau Amarelo*. Levando-se em consideração que a leitura da Bíblia pode ser feita por pessoas de qualquer idade, dos dez livros mais citados, sete, ou seja, 70% das citações, são de livros destinados ao público infantil.

Sobre o gráfico 34 e sua relação com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, dois outros dados merecem discussão. O primeiro deles é a constatação de que a leitura feita por motivos religiosos é mais intensa nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, o que se expressa pela quantidade expressiva de bíblias dentro dos lares dos alunos goianos. O segundo dado, por sinal bastante animador, é o fato de que, para 38% das crianças entrevistadas pela pesquisa, a leitura é realizada por prazer, gosto ou necessidade espontânea; apenas 35% declaram que a leitura é feita por exigência escolar e 11% por motivos religiosos.

A preocupação com o futuro também faz parte do cotidiano das crianças de 10 anos e mostra outra dimensão da leitura detectada nos depoimentos recolhidos: seu caráter utilitarista. Para Certeau (1996, p. 31), o cotidiano nos é ofertado todos os dias, e constitui a tensão que nos oprime e nos pressiona dia após dia. Quando levantamos pela manhã, o peso da vida e de suas dificuldades nos prende intimamente (1996, p. 31). Desde a mais tenra idade o homem se preocupa com o cotidiano e com as suas dificuldades. Essa realidade não é diferente entre as crianças e está de certa forma revelada em alguns dos depoimentos por elas apresentados:

“Porque leitura é bom para arranjar emprego”.

“Porque ajuda muito e porque quando a gente cresce a gente não fica burro”.

“Eu gosto de ler porque ler é o passaporte para o futuro”.

“Porque sem leitura a gente não vai pra frente”.

“Porque se nós lemos nós ficamos mais bons para escrever”.

“Eu gosto muito de ler porque ajuda a passar de ano”.

“Porque a leitura ajuda nas coisas para que a gente seja alguma coisa na vida”.

42. Na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* é considerado leitor o entrevistado que leu pelo menos um livro nos três últimos meses anteriores à entrevista.

- “É bom porque quando crescermos não vai ter profissão se não saber ler”.
- “Eu gosto de ler para ser o que quiser no meu futuro”.
- “Eu gosto de ler e muito porque a gente fica craque na leitura e quando crescer pode arrumar um bom emprego”.
- “Porque a gente aprende a estudar bem direitinho”.
- “Eu gosto de ler por ajuda a passar de ano”.
- “Porque faz a gente ficar inteligente”.
- “Ajuda a escrever melhor e leva a gente para frente”.
- “Porque exercita a mente, eu me sinto limpa etc.”.
- “Porque dá para aprender a fazer texto, poesia etc.”.
- “Porque é bom e ajuda a gente a não errar quando for escrever alguma coisa”.
- “Porque faz bem para a saúde”.
- “Porque quando você lê você desenvolve a sua mente”.
- “Porque ensina coisa que a gente não sabe e que dá sabedoria”.
- “Porque aprende falar melhor, aprende escrever melhor, aprende fazer tarefas da escola”.
- “Porque eu acho muitas coisas boas lendo”;
- “Eu gosto de ler por um motivo, por exemplo eu estou comprando no mercado e eles mandam eu assinar um papel por isso que eu gosto de ler”.

Essa valorização da leitura por seu caráter utilitarista começa a surgir, segundo Roger Chartier (1999, p. 144), desde os primórdios da Revolução Francesa, abrangendo não somente a intenção do aperfeiçoamento individual (o que parece ser, no caso desta pesquisa, a intenção maior dos leitores), mas também uma orientação para a comunicação e a reflexão, com vistas a formar, por meio da leitura, a identidade social da burguesia.

Finalizando o agrupamento dos depoimentos, cabe falar ainda de uma pequena parcela de alunos, 2,72%, que afirma não gostar de ler e indica os mais variados motivos para isso:

- “Por que tem textos muito grandes e eu fico com preguiça”.
- “Por que tem muita coisa para ler e também porque dói a vista”.
- “Eu não gosto de ler na frente de todo mundo porque eu gaguejo muito”.
- “Mais ou menos, porque às vezes demora muito e é enjoado”.
- “Porque é chato. Gasta meu tempo”.
- “Porque os livros são chatos, aquelas frases sem sentido e grandes”.
- “Porque não tenho tempo pra ler”.
- “Porque é muita demora e ruim”.
- “Às vezes. Porque ler dói muito os olhos e fica ardendo”.
- “Eu não gosto de ler um texto tão grande”.
- “Eu não costumo ler livros por que eu não tenho livros”.

A análise dos quatro grupos de imagens que os alunos do 5º ano do ensino fundamental têm sobre a leitura encerra um dado bastante animador: o de que os alunos, na sua maioria, gostam de ler, leem, são estimulados à leitura pelas mães e na escola. Além disso, dizem encontrar na leitura, não só lazer, vontade de crescer e de se libertar, mas também a possibilidade de lidar com seu cotidiano de uma forma mais amena, tranquila e consciente.

O questionário da professora

Para traçar o perfil sociocultural, acadêmico e profissional das docentes responsáveis pelas turmas pesquisadas, bem como para obter informações sobre suas experiências com leitura, desde a infância até os dias atuais, e sobre as atividades que desenvolvem para incentivar a leitura em sala de aula, elaborou-se o questionário da professora⁴³ (Anexo 3). Procurou-se saber, também, se nas salas em que elas exercem a docência ainda existem os Cantinhos de Leitura, em que estado eles estão e como elas utilizam esses acervos.

Foram analisados 39 questionários respondidos pelas professoras; cada um dos municípios teve cinco professoras participantes, com exceção de Itaberaí, com dez, e de Fazenda Nova, que, na época da pesquisa, tinha três turmas de 5º ano. Levando-se em conta que 939 alunos responderam aos questionários, obtém-se uma média de 24 alunos por professora nas salas de 5º ano, nos municípios que participaram deste estudo. O maior número de alunos por sala encontra-se em Goiânia, com uma média de 35 alunos por sala.

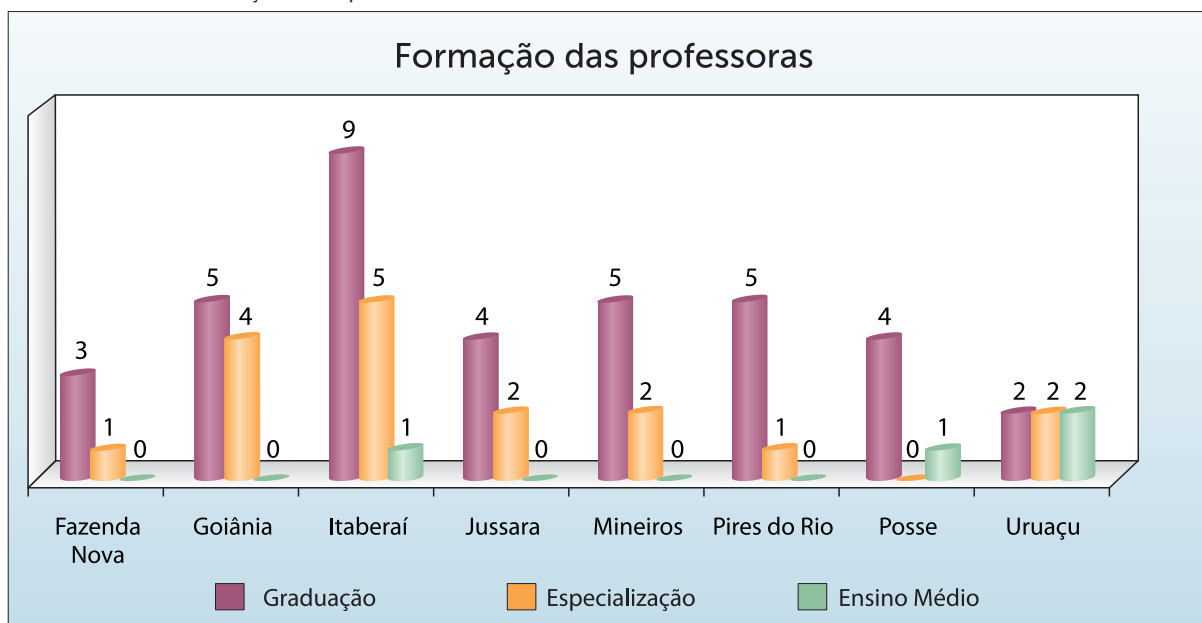
- Média de idade das professoras
 - Fazenda Nova: 38 anos
 - Goiânia: 47 anos
 - Itaberaí: 41 anos
 - Jussara: 40 anos
 - Mineiros: 37 anos
 - Pires do Rio: 36 anos
 - Posse: 42 anos
 - Uruaçu: 36 anos
 - Média total das idades: 40 anos

- Formação das professoras
 - Fazenda Nova: três professoras graduadas e uma com especialização
 - Goiânia: cinco professoras graduadas e quatro com especialização
 - Itaberaí: uma professora com Ensino Médio, nove professoras graduadas e cinco com especialização

43. Como todas as 39 professoras participantes da pesquisa são do sexo feminino, o item foi intitulado de "O questionário da professora".

- Jussara: quatro professoras graduadas e três com especialização
- Mineiros: cinco professoras graduadas e duas com especialização
- Pires do Rio: cinco professoras graduadas e uma com especialização
- Posse: uma professora com Ensino Médio e quatro professoras com graduação
- Uruaçu: duas professoras com Ensino Médio, duas professoras com graduação e duas com especialização

Gráfico 35 - Formação das professoras



Com os dados do gráfico 35 pode-se constatar que têm mais oportunidades de formação as professoras de Goiânia ou de cidades mais próximas da capital. Enquanto em Itaberaí, Posse e Uruaçu, as docentes não são graduadas, ou ainda estão frequentando os cursos de licenciatura, nos municípios de Goiânia, Jussara, Mineiros e Pires do Rio, 100% das professoras das turmas pesquisadas são graduadas e muitas delas dão continuidade aos estudos através dos cursos de especialização.

É inegável que a implantação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com faculdades espalhadas por todo o Estado, tem contribuído para a formação dos professores, o que pode ser comprovado pelo fato de 25 dentre as 39 professoras pesquisadas terem sido graduadas pela UEG. Ao ser criada em 1999, o quadro de professores com formação inicial no Estado de Goiás era ainda de 30%, atualmente 96% são graduados⁴⁴ nos 36 cursos de graduação oferecidos pelas quarenta unidades da UEG.

A análise dos questionários revela também que os cursos de graduação mais procurados pelas professoras (Gráfico 36), por ordem decrescente, são: Pedagogia (17), História (5), Letras (4), Matemática (4), Direito (1), Geografia (1) e Normal Superior (1); quatro das professoras cursaram apenas o Magistério. Entre as professoras, duas delas, no momento desta pesquisa,

44. Dados coletados no Departamento de Recursos Humanos da Seduc-GO.

cursavam Pedagogia, embora já tivessem também outra graduação, uma em Ciências Contábeis e a outra em Planejamento Educacional.

Com relação aos cursos de especialização (Gráfico 37), nota-se uma variedade expressiva de possibilidades, pois as professoras procuram os cursos que são oferecidos pelas instituições de ensino superior da sua cidade, ou das mais próximas. Entre os cursos de especialização foram apontados os seguintes: Psicopedagogia (4), Administração Escolar (2), Educação Ambiental (2), História Econômica do Brasil (2), Literatura Brasileira (2), Planejamento Educacional (2), Ciências da Religião (1), Metodologia do Ensino de Matemática (1) e Métodos e Técnicas de Ensino (1).

Gráfico 36 - Cursos de graduação procurados pelas professoras

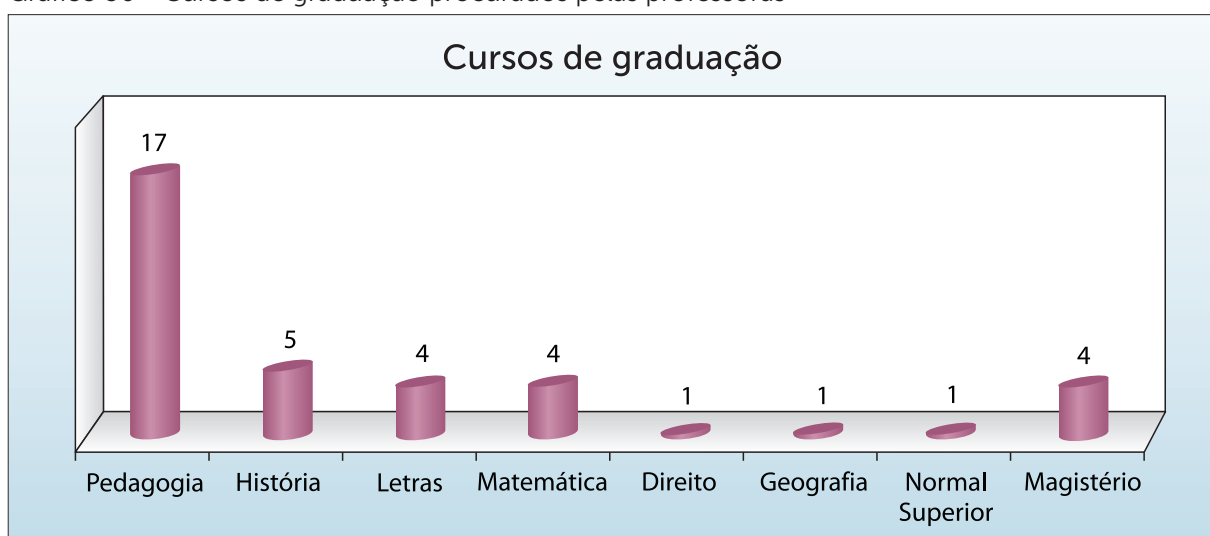


Gráfico 37 - Cursos de especialização procurados pelas professoras



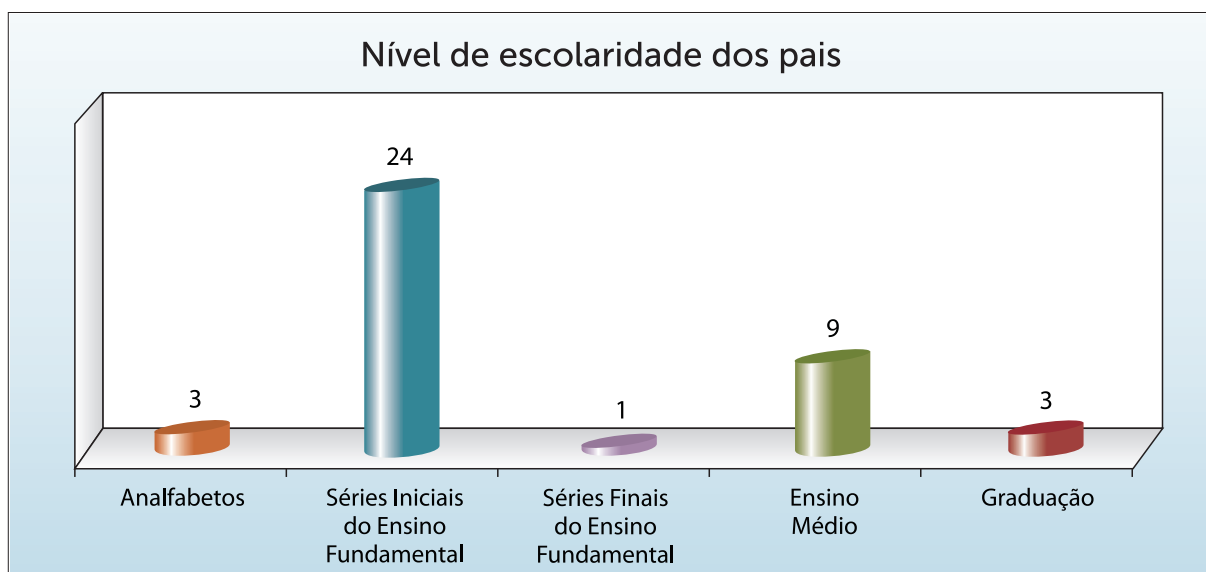
A preferência pelos cursos de Pedagogia, como graduação e de Psicopedagogia, como especialização, pode ser explicada pela qualidade da oferta desses cursos nas unidades-pólo

da UEG. Ademais, o curso de Pedagogia se destina a formar professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental e a preparar para o campo da ação pedagógica de planejamento, coordenação e gestão educacional dos espaços educativos. Ou seja, é um curso que abre vários campos de trabalho na educação, o que representa maiores possibilidades de emprego, sobretudo no interior do estado.

- Dados sobre a família

Das 39 professoras pesquisadas, 29 são casadas e 20 têm filhos, perfazendo uma média de dois filhos para cada uma. Pertencem a famílias simples, cujos pais são lavradores, donas de casa, motoristas, pequenos comerciantes, funcionários públicos aposentados, costureiras, merendeiras. O nível de escolaridade dos pais (Gráfico 38) vai desde a sua completa ausência, no caso de pessoas analfabetas (3), passando pelas séries iniciais do ensino fundamental (24), pelas séries finais (1), pelo ensino médio (9) e pela graduação (3).

Gráfico 38 - Nível de escolaridade dos pais



Em relação aos cônjuges (Gráfico 39), as professoras têm um grau de escolaridade mais alto: apenas cinco maridos são graduados; os demais possuem ensino médio completo (15), ou conseguiram terminar o ensino fundamental (8).

A pouca escolaridade dos progenitores e cônjuges e as profissões deles mostram que o poder aquisitivo dessas famílias é baixo, embora as professoras tenham declarado possuir: aparelho de TV (94%), aparelho de som (79%), DVD (51%), videocassete (41)% e biblioteca em casa (43%) (Gráfico 40).

Gráfico 39 - Nível de escolaridade dos cônjuges

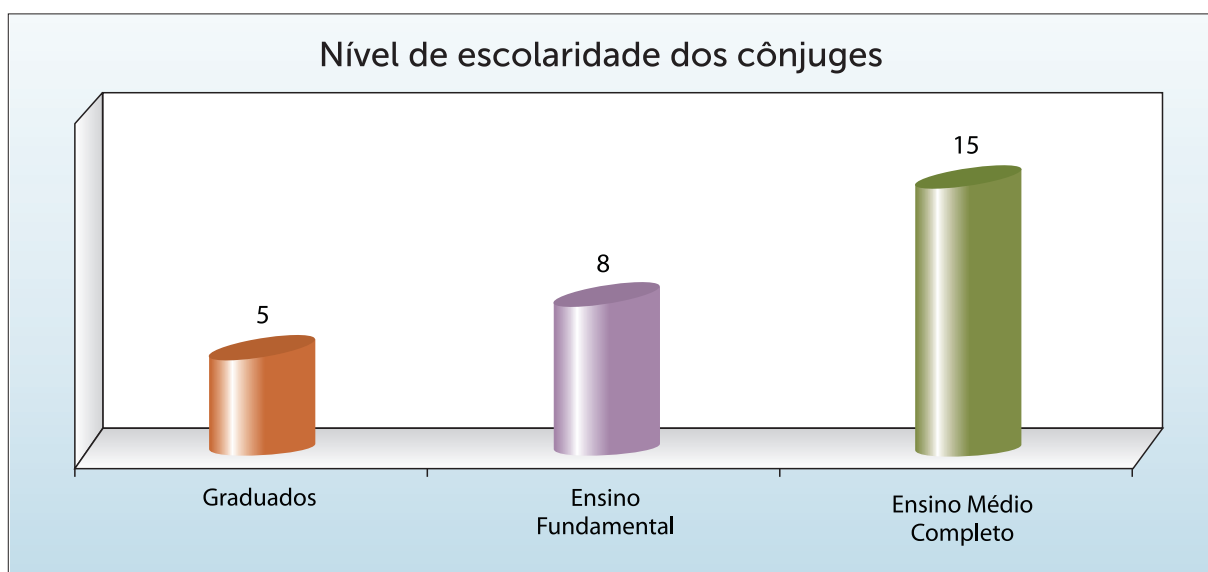
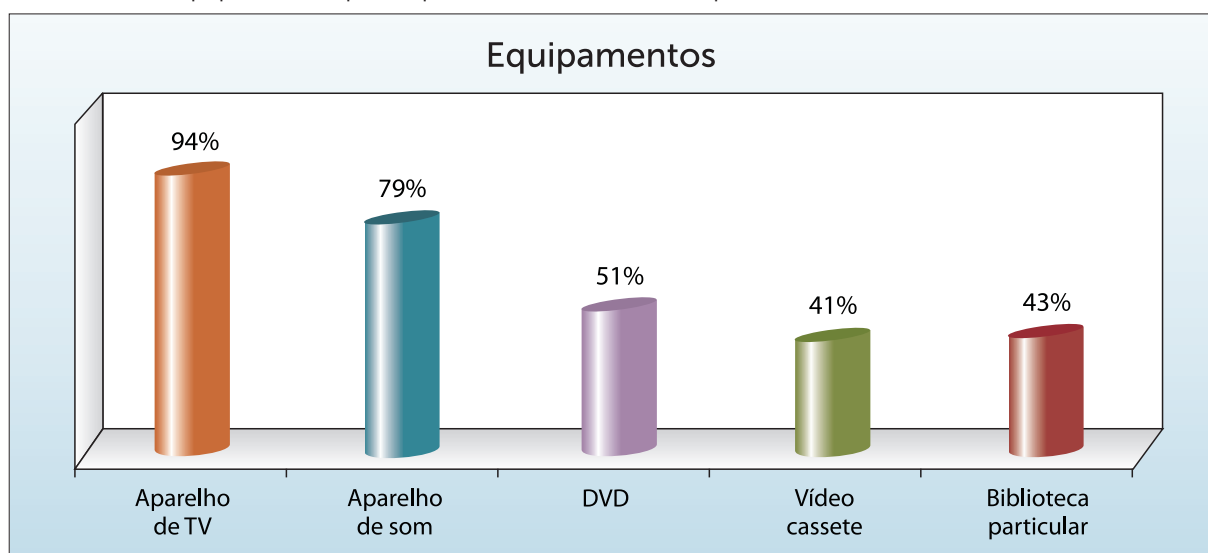


Gráfico 40 - Equipamento que as professoras declararam possuir em casa



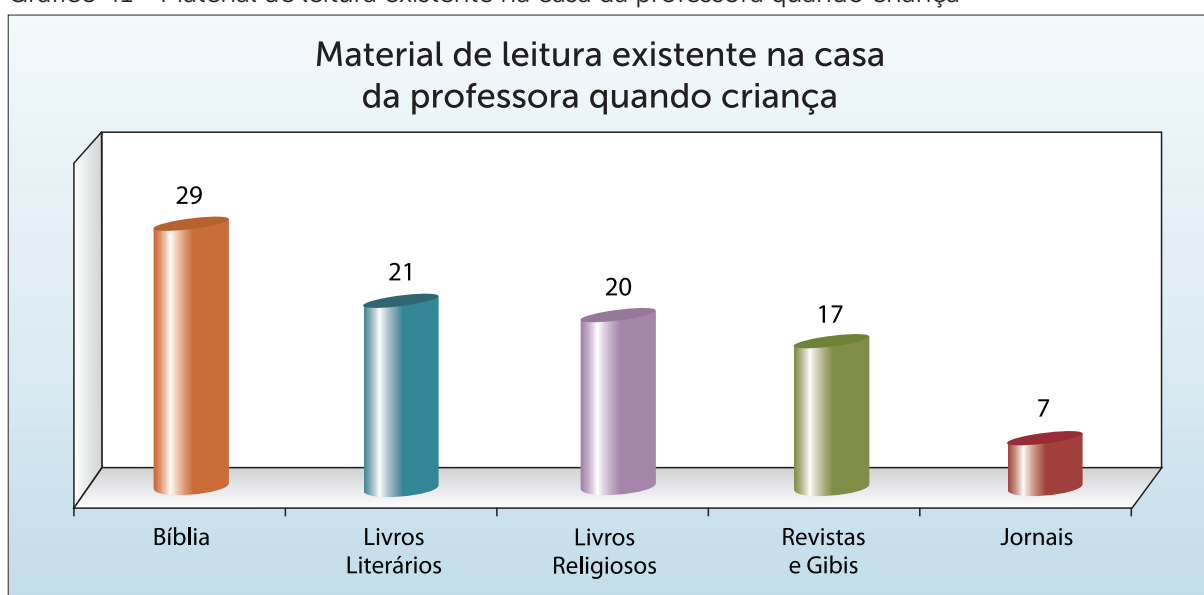
- Dados sobre a infância

O item 4 do questionário tratava do levantamento de algumas informações sobre as atividades desenvolvidas na infância e as primeiras experiências de leitura. No item 4.1, por exemplo, as professoras deveriam enumerar, de acordo com sua preferência, o que mais gostavam de fazer na infância: jogar ou brincar, ler, ouvir histórias, ouvir música, ver TV. Na análise das respostas, essas atividades foram assim enumeradas: no topo das preferências, jogar ou brincar; em segundo lugar, ouvir histórias; em terceiro lugar, ouvir música; em quarto, ler; e em quinto lugar ver TV.

A leitura, a penúltima atividade na preferência das professoras durante a infância, começa a ser estimulada pela mãe, que é sem dúvida a figura que mais aproxima a criança dos livros, como pode ser observado com os alunos e na pesquisa nacional *Retratos da leitura*

no Brasil. Para 19 professoras, era a mãe quem mais lhes contava histórias durante a infância, seguida da avó, do pai, do avô, do tio, de outras pessoas. Houve até mesmo afirmações de que ninguém lhes contava histórias. Era também a mãe o maior exemplo de leitora que tinham na infância. Questionadas sobre a lembrança de alguém que lia na família, as professoras declaram que, além de ler mais que os outros integrantes do núcleo familiar, as mães se interessavam pelos mais diferentes gêneros: jornais, revistas, romances, livros de culinária, clássicos da literatura, livros religiosos, didáticos. Sobre o material de leitura de que dispunham em casa (Gráfico 41) foram apontados os seguintes: *Bíblia* (29), livros literários (21), livros religiosos (20), revistas e gibis (17) e jornais (7).

Gráfico 41 - Material de leitura existente na casa da professora quando criança



Em entrevista intitulada “Leitura: quem começa não para mais”, concedida ao jornal *Mundo Jovem*, Elizabeth Serra, secretária geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), comenta a importância da família na formação de novos leitores:

A família é decisiva para incentivar a leitura. Além do exercício intelectual partilhado, a leitura entre pais, filhos, irmãos, tios e avós agrega o componente afetivo de maneira muito forte, fortalecendo o ato de ler. Ler junto é dar afeto também. Nas famílias com poder aquisitivo para comprar livros e que já estejam motivadas para ler com seus filhos e conversar com eles sobre os livros, essa tarefa é mais fácil. Eles sabem o quanto esse ato é importante para a educação dos filhos e para fortalecer os laços de amizade na família. Difícil é para as famílias mais pobres que não podem comprar livros e que muitas vezes não são elas mesmas leitoras. Nesses casos, temos conhecimento de ocorrências no sentido inverso que são emocionantes. Os filhos de pais analfabetos levam a leitura para seus pais que, orgulhosos e curiosos, partilham o ato de ler como um bem precioso. Mesmo sem serem leitores, eles sabem que isso vai proporcionar uma vida melhor do que a que tiveram para seus filhos. O analfabeto percebe, melhor do que ninguém, o que é estar alijado do mundo a sua volta por não saber ler e interpretar com independência. Por isso, ele quer para seus filhos a condição de letrados. (Serra, 2009, p. 13)

A contribuição da família torna-se fundamental quando ela assume seu papel no processo de formação do leitor. Mesmo num país, como o Brasil, com tantas desigualdades e com acessos restritos à leitura, seja pela ausência ou escassez de livrarias nas cidades do interior e nas capitais, seja pelo preço pouco acessível dos livros, seja pela deficiência do sistema de bibliotecas públicas, dois fatores importantes não podem ser esquecidos: o exemplo e a curiosidade (Machado, 2001, p. 119). Num lar em que as crianças estão constantemente em contato com livros ou com outros materiais de leitura, em que veem diariamente seus pais lendo e em que também são despertadas para a leitura, as chances de se tornarem leitoras é bem maior. Essa máxima é também válida para o ambiente escolar.

- Na atualidade

No item 5 do questionário, que se estende de 5.1 a 5.13, solicitam-se informações acerca das vivências mais recentes das professoras, como, por exemplo, se elas continuam estudando, e, em caso afirmativo, que curso frequentam. Vinte e sete professoras, por ocasião da pesquisa, afirmaram não estar frequentando nenhum curso; doze delas se encontravam cursando alguma graduação ou especialização, como Pedagogia (1), Psicopedagogia (3), Gestão e Organização Escolar (1), Licenciatura em História (1), Inglês à distância (2) e Normal Superior (1). Três professoras não indicaram o curso que estavam fazendo.

No item 5.2, as professoras deveriam novamente enumerar, por ordem de importância, as razões que as levam a ler. Dentre as cinco alternativas fornecidas, constatou-se que: em primeiro lugar as professoras declaram ler para se informar; em segundo lugar elas leem para cumprir compromissos da profissão; em terceiro lugar leem por prazer; em quarto lugar para se distrair e, em último lugar, para aprender mais sobre a religião que seguem.

Sobre o tipo de leitura que mais costumam fazer (item 5.3 do questionário), as professoras apontaram, na ordem de suas preferências, os seguintes gêneros: em primeiro lugar, 31 professoras dizem gostar de ler revistas variadas; em segundo lugar, com 28 indicações, encontram-se os livros literários, romances, poesia, ficção etc.; em terceiro lugar, 25 professoras apontam a leitura de jornais; em quarto lugar, a leitura da *Bíblia*, indicada por 20 professoras, e de livros teóricos, declarada por 18 professoras, e, em último lugar na preferência, encontram-se os livros de autoajuda ou esotéricos.

O item 5.4 do questionário procurou saber se na cidade das professoras pesquisadas existiam livrarias, bibliotecas públicas e escolares. Segundo as respostas fornecidas pelas professoras, as livrarias podem ser encontradas nas cidades de Goiânia, Mineiros, Posse e Uruaçu. Nas cidades de Itaberaí, Jussara e Pires do Rio, não existiam livrarias, mas em todas as sete cidades pesquisadas existiam bibliotecas públicas e escolares disponíveis aos leitores. A falta de livrarias torna-se um obstáculo a mais para a compra de livros, mas isso não impede que sejam adquiridos de alguma forma, como se observa no item 5.5, em que se pergunta sobre o hábito de comprar livros e qual é o tipo mais frequentemente adquirido. De acordo com as respostas, a maioria das professoras (34) compra livros dos mais variados gêneros,

tais como: didáticos, infantis, informativos, religiosos, de autoajuda, literários, sobre temas educacionais etc. O item 5.6 pode ser a extensão da pergunta anterior, pois nela se procura saber se as professoras costumam comprar livros para seus filhos e que tipo de livros elas adquirem. Grande parte das docentes declarou ter o hábito de comprar livros, especialmente os literários, didáticos, paradidáticos, clássicos da literatura, gibis e religiosos. No universo das professoras pesquisadas, apenas quatro delas afirmam não ter o costume de adquirir livros para os filhos.

O item 5.7 direciona-se para o universo da sala de aula. A pergunta é: “Você costuma contar histórias para os seus alunos? Que tipo de histórias?” As respostas, geralmente positivas, mostram que a prática de contar histórias para as crianças faz parte da rotina escolar, conforme se depreende das seguintes declarações:

“Gosto de contar vários tipos, mas dou relevância àquelas histórias que fazem parte da vida do meu aluno, da sua realidade”.

“Sim, histórias atuais, contos, fábulas, Monteiro Lobato, histórias de La Fontaine”. “Folclore, religiosas e contos de fadas”.

“De acordo com o dia”.

“Sim, de todos os gêneros”.

“Não” [a professora diz que trabalha mais na área de matemática].

“Sim. Normalmente criadas como paralelos à matéria onde ajude a simplificar a vida: histórias do dia-a-dia”.

“Sim. Histórias variadas que trazem algum ensinamento”.

“Sim. Narrativa, causos, anedotas, fábulas, notícias etc.”.

“Sim. Poesias, contos de fadas, aventuras, histórias com fundo moral (parábolas), textos informativos, histórias infantis ilustradas, almanaques, revistas”.

“Às vezes: histórias de fábulas e românticas”.

“Sim. Histórias infantis e atualidades; contos e poesias; histórias de dramatização, literatura infantil, quase todos os dias”.

Tais respostas apontam para a preocupação constante de promover sessões periódicas de leitura em sala de aula, prática que deve ser cultuada não só pelas professoras que exercem a unicodência de 1º ao 5º ano, mas por toda comunidade escolar, nas quais se compartilham os diversos níveis e modalidades de ensino.

Existem também os fatores externos à sala de aula, mas que podem ser a sua extensão e que favorecem a prática leitora, como é o caso, por exemplo, da biblioteca escolar. Sobre a relação entre o professor e o uso da biblioteca, foram colhidos alguns depoimentos. Pelas respostas dadas aos itens 5.8 (“Você costuma visitar a biblioteca com os seus alunos?”) e 5.9 (“A biblioteca da sua escola atende bem as suas necessidades e às de seus alunos?”), percebe-se que a escola tem procurado exercer o seu efetivo papel na formação de leitores, muito embora ainda tenha um longo caminho a ser trilhado para que ela ultrapasse os obstáculos que lhe são impostos cotidianamente. Eis as respostas: 15 professoras afirmam frequentar

semanalmente a biblioteca da sua escola acompanhada de seus alunos; por outro lado, 11 professoras declaram não frequentá-la, por razões diversas:

“Porque os alunos são da zona rural” (?).

“Porque a biblioteca está carente de livros”.

“Porque precisa de ajuda do governo”.

“Porque atende só as necessidades dos alunos”(?).

“Porque a escola não tem biblioteca”.

“Porque a escola precisa de mais coleções literárias”.

Outras quatro professoras declararam visitar a biblioteca “mais ou menos”, mas não esclareceram com que assiduidade o faziam. Sobre o atendimento, 14 professoras disseram que a biblioteca atendia às suas necessidades e outras 12 afirmaram que não; para 11 professoras, a biblioteca atendia “mais ou menos”, “dentro do possível”, “poderia ser melhor”, “faltam livros de pesquisa”. Apenas uma professora se mostrou satisfeita com a biblioteca da sua escola: “A biblioteca da minha escola é ampla e bem montada. Há uma grande variedade de livros”.

As ações de incentivo à leitura poderiam ser mais bem conduzidas pelos dinamizadores da biblioteca escolar para que se estimulasse professores e alunos no processo de socialização do conhecimento. Rösing (2005), rotula esse papel de “animador cultural”. A biblioteca escolar, segundo ela, deve contar com um novo perfil de profissional para que se desenvolvam práticas culturais inovadoras dentro do espaço escolar:

Acredita-se na possibilidade de delinear o perfil de um novo ator, animador cultural, capaz de, além de pôr em prática as peculiaridades da formação recebida no bacharelado, dinamizar a biblioteca no âmbito de uma proposta coletiva de transformação do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da escola. (RÖSING, 2005, p. 215).

A tarefa de incentivar a leitura já não cabe mais apenas ao professor de língua portuguesa, a quem, por muito tempo, e equivocadamente, foi atribuída essa responsabilidade. Os recentes estudos sobre letramento, o conceito bakhtiniano sobre pragmática, a análise do discurso, a linguística aplicada e as teorias sociocognitivas da linguagem não aceitam posicionamentos unilaterais. O envolvimento com os diversos gêneros textuais perpassa todas as áreas do conhecimento e devem ser provocações constantes ao letramento, às práticas socioculturais da leitura e da escrita. Por isso, torna-se importante a integração entre todos os segmentos da unidade escolar, sobretudo daquele espaço privilegiado que encerra grande parte do acervo bibliográfico da escola: a biblioteca.

No item 5.10 (“Quais os últimos livros que você indicou para os seus alunos?”), há uma diversidade de títulos mencionados pelas professoras: *No tempo dos meus bisavós*, *Tia Anacleto e sua dieta*, *Minhas memórias de Lobato*, *Cobras e lagartos*, *Cadê o Super Herói*, *Um país chamado infância*, *Alice no país de Cora Coralina*, *O menino do dedo verde*, *Aventuras de Pinóquio*, *O navio em alto mar*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os três porquinhos*, *A formiguinha e a*

neve, O macaco e a velha, A colcha de retalhos, Um poema puxa outro, Hoje tem espetáculo, No país dos prequetés, Coração não toma sol, Plantando uma amizade, Geografia sobre as regiões, Aviãozinho de papel, Quem me dera, (Re)fabulando, Uma professora muito maluquinha.

Entre os 26 títulos mencionados pelas professoras, 18 fazem parte do acervo dos Cantinhos de Leitura. Mesmo que as professoras digam que os Cantinhos estão defasados, eles contêm as obras disponíveis em sala de aula (entre a implementação do Programa Cantinho de Letiura e a época desta pesquisa passaram-se cinco anos, por isso a defasagem do acervo nas escolas). Com relação aos autores, os únicos citados foram Monteiro Lobato, Ruth Rocha e Cecília Meireles. Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, Monteiro Lobato é o escritor mais admirado pelos leitores brasileiros, Cecília Meireles fica em 6º lugar e Ruth Rocha em 12º lugar. Algumas professoras não citaram especificamente outras obras, mas gêneros literários: “Contos, poesias, parábolas bíblicas, livros de literatura” (não especificou nenhum título); “livros do Cantinho de Leitura”. Mencionaram também contos de fada, gibis e poesia, livros de pesquisa, histórias em quadrinhos, coleções de bolso, ou ainda: “Por gostar de Esopo sempre os aconselho, pois tem uma moral”, “Os que a nossa biblioteca possui” (mas não especificou nenhum título).

Sobre as atividades solicitadas pelas professoras após a leitura de um livro, foram dadas as seguintes respostas ao item 5.11:

“Comentários com os colegas e produção de texto”.

“Filme”.

“Um breve relato oral”.

“Algumas vezes só a leitura ou a contação espontânea do que leu. Comentários, dramatizações e reescrita do que leu”.

“Desenhar passagens da história”.

“Produção de textos”.

“Às vezes não cobro nada para que a leitura seja um lazer e não uma imposição”. “Comentários sobre personagens – pontos positivos e negativos”.

“Debate sobre o que entenderam do livro lido”.

“Desenvolvo várias atividades, como: resumir a história lida, dramatizar, contar a história para a classe, fazer ficha literária etc.”.

“Reconto/ilustração”.

“Contador de história”.

“Reconto oral e escrito”.

“Sempre estamos fazendo roda de leitura, comentário oral. A cada semana o livro é cobrado de uma maneira”.

“Interpretação, recontar a história, ilustrar, criar um final diferente etc.”.

“Apresentar o livro, dar outro final, outro título e fazer uma encenação”.

“Preencher fichas com informações do livro; resumir a história; expor a história; elaborar textos coletivos”.

Nota-se pelas respostas que as práticas de leitura em sala de aula, salvo algumas exceções, ainda são determinadas pelo professor e apresentam como pano de fundo a configuração de tarefa escolar, para que sejam, mesmo mascaradas, avaliadas pelo professor:

A leitura é sempre avaliada, por mais que se mascarem também as formas de avaliação – que se dê uma prova, que se peça preenchimento de ficha, que se promova trabalho de grupo, seminário, júri simulado, enfim, que se use seja qual for a estratégia, das muitas que a bibliografia de uma pedagogia renovadora vem sugerindo, sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar. (Soares, 1999, p. 24)

O item 5.12 solicita a seguinte informação: “Na sua sala de aula tem o Cantinho de Leitura? Em que estado ele está?” Trinta e três professoras afirmam contar com os Cantinhos de Leitura, embora estejam muito defasados e já não chamem mais tanto a atenção dos alunos, pois as crianças já leram e releeram tais livros. Apenas três professoras declararam não ter Cantinhos de Leitura em suas salas de aula. Algumas professoras declararam:

“Montei um Cantinho de Leitura com livros meus no começo do ano, mas já sumiram quase todos os livros”.

“Sim, são meus e estão bem conservados”.

“A escola tem Cantinho de Leitura só na biblioteca, os livros não ficam na sala. O professor pode pegar livremente”.

“Tem, mas os alunos já conhecem todos os livros”.

“Sim. Estão dentro do Projeto Aprender. Destaca-se o interesse e a participação da turma”.

“Sim, regular, ainda está em boas condições de uso”.

“Sim, como já faz algum tempo que o recebemos, alguns livros se encontram danificados, mas ainda é possível usá-los”.

“Sim, está bem conservado e possui histórias variadas”.

“Sim, o Cantinho de Leitura está sendo utilizado pelos alunos semanalmente”.

“Não, os livros ficam dentro do armário e já estão bastante usados, precisando ser renovados”.

“Se não fossem os livros da minha coleção, os livros do Cantinho estariam desinteressantes, pois são livros grossos”.

Segundo o depoimento dessas professoras, pode-se avaliar o impacto e os benefícios que trazem as políticas públicas de aquisição de livros e incentivo à leitura. Ainda que tais acervos estejam defasados ou já bastante utilizados pelos alunos, são eles os únicos legados do patrimônio literário a que têm direito as novas gerações de estudantes que frequentam atualmente os bancos escolares. Cabe registro o fato de professoras se disporem a comprar novos livros para emprestá-los aos seus alunos.

Finalizando o questionário, o item 5.13 quer saber qual é a imagem que as professoras têm da leitura (“Quando se fala em leitura o que você pensa?”). São diferentes os valores atribuídos à leitura, mesmo que na maioria das vezes sejam altamente positivos:

“Leitura significa muitos benefícios, se qualificar, estar informado, estar preparado para o mercado de trabalho etc”.

“O melhor tipo de lazer”.

“Que eu como professora leio pouco. Quanto ao aluno, precisa ler mais”.

“Fico louca por não ter tempo de concluir o que comecei”.

“Penso em algo mágico, transformador, prazeroso, e que pode nos levar ao mundo da imaginação e do real”.

“Busca de conhecimento”.

“Caminhos concretos de descobertas”.

“Solução de problemas/dificuldades”.

“Conhecer o mundo”.

“Melhorar o vocabulário”.

“Que a leitura é a porta para a imaginação, ou seja, para o crescimento”.

“Penso em crescimento intelectual e moral, em prazer, em aprendizagem... Penso que como educadora devo buscar os meios para despertar em meus alunos o gosto pela leitura”.

“Uma maneira de viajar e conhecer coisas novas”.

“É um bom momento para viajarmos pelo mundo da imaginação. Que bom, é hora do lazer”.

“Desenvolver a leitura e a escrita”.

“Prazer de desvendar mistérios”.

“A realização de sonhos”.

“A magia de descobrir novas fórmulas de aprender”.

“Leitura nos leva a caminhos mais felizes, pois nos dá a oportunidade de conhecer, imaginar, criar, renovar e sonhar”.

“A leitura é primordial no nosso dia-a-dia, e é necessário além da leitura e de seu entendimento passar adiante o que aprendemos com ela, ajudar nossos alunos a gostar e a viajar com a leitura”.

“Conseguir desenvolver mais atividades”.

“Ampliar os conhecimentos”.

“Ler é sinônimo de aquisição de conhecimentos, é uma fonte rica onde se encontra uma diversidade de sabedoria”.

“Enriquecimento do cotidiano”.

“Leitura é a base de tudo, principalmente para fazer reflexões sobre o cotidiano”.

“Que deve ser algo prazeroso que possa ampliar a visão de mundo do leitor”.

Algumas dessas declarações chamam a atenção, como, por exemplo, a da professora que reconhece ler pouco, mas assevera o aluno precisa ler mais. Ou seja, quem deveria incentivar a leitura do aluno assume que lê pouco. Outras professoras estão cientes do seu papel de mediadoras da leitura, cabendo-lhes, portanto, procurar meios de despertar no aluno a vontade de ler. Há algumas docentes que vão além: afirmam que a leitura pode fazê-las entender e melhorar sua vida, a ajudar os outros, a criar maiores oportunidades por meio desse encontro transformador entre o leitor e a palavra escrita.

Sem sombra de dúvidas, pelos depoimentos colhidos, as professoras têm consciência de sua importância na formação do aluno leitor. Ponto para o aluno, para a escola e para a leitura, pois, como declara Ana Maria Machado (2004, p. 104), “para grande parte da população a escola é a única oportunidade que o indivíduo tem para travar conhecimento com a literatura”. A escritora também chama a atenção para o fato de que os livros selecionados pela escola devam obedecer a duas premissas básicas: a primeira é de que a literatura, como arte da palavra, é uma herança cultural preciosa; a segunda é de que essa herança é direito de todo o indivíduo e a sociedade tem o dever de garantir o acesso a esse direito. Assim, a escola não pode se furtar a criar oportunidades para que os alunos leiam os clássicos, mesmo que em versões adaptadas, para que possam se apropriar desses textos e torná-los parte do seu imaginário, da sua memória e da sua bagagem cultural pessoal (Machado, 2004, p. 105).

Conforme já mencionado, o mesmo questionário respondido pelas 39 professoras goianas também foi respondido por seis professoras francesas. Mesmo que em número inferior aos questionários respondidos no Brasil, algumas informações relevantes podem ser retiradas das respostas das professoras francesas. A média de idade dessas professoras é de vinte e nove anos, onze a menos que a das professoras goianas. Com exceção de uma professora que fez o Curso Normal (a mais velha delas, com 43 anos), as demais são graduadas e uma possui mestrado em informática. Os cursos realizados por elas são variados: matemática, biologia/geologia, história, pluridisciplinaridade científica.

No que se refere à questão familiar, cinco professoras declaram ser solteiras, mas tem companheiros. Apenas a professora mais velha tem um filho. Seus pais são agricultores, professores de matemática, diretor de teatro, bancária, professora no ensino básico, médico, aposentado, costureira. Quanto ao nível de escolaridade, todos os pais têm nível superior e os companheiros também, com exceção de um, que completou apenas o ensino básico. Seis professoras possuem DVD e biblioteca particular; quatro professoras também possuem aparelho de som, TV e vídeo.

Sobre as atividades preferidas na infância, três professoras declaram que brincar ou jogar era o que mais gostavam de fazer; outras duas preferiam fazer outras atividades que não constam no questionário, como passear, brincar de caça ao tesouro, se disfarçar, inventando personagens imaginários de histórias, dançar, patinar, nadar, praticar atividades extraescolares; para três professoras, a segunda atividade de que mais gostavam era a leitura. Ouvir música, histórias e assistir TV dividem-se nas três últimas preferências das professoras.

Da mesma forma como acontece com as professoras brasileiras, a mãe também foi a pessoa que mais contou histórias para as professoras durante sua infância, seguida do pai, da professora da escola, da avó e do avô. Jornais, revistas, romances e histórias em quadrinhos eram as leituras preferidas da família; nenhuma delas assinalou a leitura da *Bíblia* como atividade rotineira em casa durante a infância.

Em relação às atividades atuais, três professoras não estão estudando e as outras três frequentam aulas de canto, italiano e fazem outra graduação. Curiosamente os motivos que

as levam à leitura são sempre o prazer ou a distração, seguidos do desejo de se informar e de cumprir compromissos da profissão, mas nenhuma delas assinalou o desejo de conhecer mais sobre a sua religião, nem mesmo como última opção. Atualmente, a leitura preferida das professoras francesas, por unanimidade, é o romance – gênero que também é o mais adquirido por elas, seguida da leitura de jornais, revistas e livros teóricos. Nenhuma delas menciona a leitura da *Bíblia* ou de livros de autoajuda ou esotéricos. As professoras também costumam adquirir livros de ensaios, para sua leitura pessoal, e de literatura infantil e juvenil – pequenos romances, histórias variadas de humor –, com o objetivo de lê-los para seus alunos.

Sobre o hábito de frequentarem a biblioteca, nenhuma delas o faz (uma professora inclusive diz ser este seu ponto fraco naquele ano); afirmam também que a biblioteca escolar não atende às suas expectativas nem às dos alunos. Os últimos livros que indicaram para os seus alunos foram os livros de imagens, adaptados ao nível intelectual dos alunos, *O gato assassino*, *Ninou bombon*, romances que remetem ao programa da área de história, documentários científicos, livros de *M. Morpurgo*. Uma das professoras diz não se lembrar mais qual livro indicou aos seus alunos. Normalmente, as atividades que desenvolvem após a leitura dos livros são as seguintes: discutir um determinado assunto ou sobre a história lida; responder a algumas questões; escrever a continuação da história; interpretar e/ou reformular a história; fazer exposições críticas; apresentar para os colegas; desenhar; compreender o texto; dizer se gostou ou não da história, com argumentos. Às vezes não se solicita nenhuma atividade.

Todas as seis professoras afirmam ter livros literários dentro da sala de aula. Com relação às imagens que têm sobre a leitura, as professoras francesas fazem as seguintes observações:

“É uma aprendizagem difícil para alguns”.

“Prazer”.

“Alegria de imaginar um novo universo... e de tudo que vou poder aprender para minha cultura pessoal, ou para o meu ‘eu’”.

“A descoberta. A possibilidade de meus alunos aprenderem, de melhor compreenderem o mundo no qual eles vivem”.

“Informação”.

“Liberdade”.

E assim o ciclo se fecha novamente na imagem recorrente da leitura como libertação, como aponta Jouve, conforme descrito na introdução desta tese.



Considerações finais

Que benefícios nos proporcionam os novos livros! Gostaria que cada dia me caíssem do céu, a cântaros, os livros que exprimem a juventude das imagens. Esse desejo é natural. Esse prodígio, fácil. Pois lá em cima, no céu, não será o paraíso uma imensa biblioteca?

GASTON BACHELARD

A família é o primeiro grupo social a que a criança pertence e, por isso, é também a primeira instituição de socialização da leitura. Os dados resultantes de pesquisas especializadas têm mostrado que a figura materna é a maior transmissora das histórias às crianças e quem mais se dedica a despertar nelas o prazer de ler. Mas, em alguns casos e para algumas crianças, o contato social com a leitura, nesse rico processo de socialização, não acontece no seio familiar, ou acontece apenas no domínio da oralidade. Algum tempo depois, é na escola, segundo grupo social em que a criança se insere, que essa interação entre sujeito e texto toma corpo e pode se transformar em hábito, viagens pela imaginação, prazer, libertação. Desse modo, a criança fica à mercê das experiências leitoras de seus pais e professores, nos seus primeiros anos de vida.

Num contexto em que mais do que nunca se reduz o tempo de contato dos pais com os filhos e em que muitos pais, pelas próprias carências de sua formação, não podem fazer muito pela leitura em casa, a escola se estabelece de fato como a mais importante instituição de promoção e de proteção à leitura. Nas histórias de vida de grandes ou anônimos leitores, não se sabe de um, como afirma Machado (2004, p. 102), que tenha se tornado leitor por influência da mídia (que via de regra alerta para os benefícios da leitura de um bom livro), nem tampouco que, por si só, ou movido pela influência de um determinado personagem de ficção, tenha tido sua vocação leitora despertada. Entretanto, se conhecem muitos exemplos de bons leitores e escritores que foram “inoculados” pelo vírus da leitura por um professor, em determinada fase de suas vidas.

Como expõe Michèle Petit (entrevista em anexo), na maioria das vezes é o professor quem promove o encontro entre os adolescentes e a leitura, encontro que muitas vezes mostram caminhos que modificarão para sempre suas vidas. Escutá-los para saber como esses encontros regulares com a leitura os modificaram, como, em que sentido e em que campo da vida isso aconteceu – se em termos de capital cultural, ou de atitudes para a vida profissional,

ou, ainda, da construção de si mesmos – passou a ser objeto de estudo dessa antropóloga, que passou a atribuir significativa importância aos depoimentos livres e espontâneos dos jovens pesquisados. A princípio, trabalhou apenas com adolescentes parisienses, depois sua pesquisa se alargou para outras regiões. Na grande maioria dos depoimentos positivos aparece sempre a figura de um “grande” professor, que teve a sensibilidade e a competência de lançar e fertilizar, para este ou aquele aluno, a semente do gosto pela leitura.

Como se considera sempre a importância desse papel do professor, o que é sustentado por afirmações como as de Michèle Petit e de Ana Maria Machado, neste estudo buscamos também verificar se as professoras têm consciência de seu potencial no desencadear desse processo. Nos depoimentos das professoras pesquisadas, parece claro que dão importância e valor à leitura e que tentam fazer o máximo para motivar seus alunos para a leitura e prepará-los para serem leitores críticos. Todavia, as respostas dadas, em seu conjunto, revelam incoerências em determinados momentos. As mesmas professoras que afirmam considerar a leitura de extrema importância, em outras respostas não revelam qualquer esforço no sentido de ampliar seu repertório de leitura, nem na perspectiva individual de leitura por prazer pessoal, nem em sala de aula, buscando alternativas ao acervo disponibilizado pela Secretaria. Na sua maioria, continuam trabalhando com os alunos os mesmos livros de anos atrás e esperam, de forma acomodada, a renovação do acervo por parte do governo. Assim, fica a questão: o que essas professoras apresentam nas respostas expressa o que de fato pensam e fazem? Ou apresentam respostas que, mais que expressar a verdade, buscam se adequar àquilo que elas sabem que “esperam” de sua resposta? Isso remete a uma questão geral mencionada por Chartier (entrevista em anexo) sobre as dificuldades de obter respostas fidedignas em pesquisas sobre a leitura, atividade de valor simbólico extremamente alto nas sociedades atuais, sem que se estabeleça um relacionamento de mais confiança entre pesquisador e pesquisado. Sem quebrar um pouco esse degrau entre os dois lados é sempre possível que respondam com base numa idealização do seu papel de professora, buscando se adequar aos padrões de resposta que a pesquisa “gostaria” de confirmar.

Para avançar na questão de favorecer o papel do professor como formador de leitores, é preciso estabelecer políticas públicas que amparem o fazer pedagógico do professor e da escola, estabelecendo metas em direção a resultados mais satisfatórios de desempenho e competência leitora das crianças e jovens brasileiros. Nesse processo, é preciso considerar que a questão não envolve somente uma política permanente de aquisição de livros, mas o estabelecimento de uma política de formação que prepare o professor para lidar com o acervo literário. Uma escolha consciente e equilibrada do que oferecer e cursos de teoria e prática da leitura são necessários, sobretudo aqueles que invistam também na ampliação do próprio repertório de leitura dos docentes.

Apesar dos problemas e das dúvidas levantadas, é inegável o impacto que as políticas públicas de aquisição de livros e incentivo à leitura causam em uma sociedade, haja vista o que nos revelaram os programas analisados nesta pesquisa, assim como o Programa Cantinho

de Leitura. É o que se comprova pelos depoimentos das crianças e professoras goianas. Os acervos, mesmo defasados, continuam a fazer parte do dia a dia dos alunos e professoras, numa amostragem que pode ser multiplicada várias vezes, já que os Cantinhos de Leitura atenderam a todas as salas de aula do 1º ao 5º ano das escolas públicas de Goiás, estaduais e municipais, em 2000. A movimentação que foi deflagrada pelo programa, tanto na formação dos professores, como nas caravanas de oficinairos e nos encontros de 40 horas para professores que trabalhavam com os Cantinhos, fizeram diferença dentro da sala de aula. Isso pode ser comprovado pelas respostas das centenas de alunos que afirmam gostar de ler, que efetivamente leem e sabem apontar os livros de sua preferência na hora de escolher entre um e outro texto literário. Dessa forma, é preciso garantir a constante atualização desses acervos, promover ações de apoio ao trabalho do professor e do dinamizador da biblioteca escolar, para evitar que o trabalho com os textos literários se torne incipiente, ou se limite aos textos literários (às vezes apenas fragmentos deles) incluídos nos livros didáticos.

Promover e estimular a capacidade leitora das crianças e jovens não é tarefa fácil, mas também não é impossível desde que haja empenho dos vários atores envolvidos nesse processo: a família, a escola, segmentos organizados da sociedade e as instituições governamentais, que têm como dever e responsabilidade garantir a seus cidadãos o acesso aos bens culturais disponíveis. Proceder a uma seleção de acervos literários pautada pela qualidade e pela diversidade das obras também é uma ação necessária, a qual, além de levar em conta seu público alvo deve possibilitar que ele seja ouvido em suas preferências.

Ao finalizar este trabalho, posso concluir com clareza que a aposta na melhoria dos índices de leitura das nossas crianças e jovens deve ser concretizada em quatro frentes simultâneas: a primeira, com a aquisição permanente de livros literários e de apoio ao professor (entram aqui os paradidáticos também), garantindo-se assim o direito do cidadão à parte da sua herança no patrimônio cultural da humanidade; a segunda, por meio das pesquisas sociais e acadêmicas sobre a leitura (nesse aspecto a sociologia da leitura tem sua grande contribuição a dar), para que se conheçam e se respeitem as preferências do leitor, não se esquecendo, porém, do papel da escola na qualificação do gosto desses leitores e na divulgação das obras clássicas de reconhecida qualidade; a terceira, com a mobilização da sociedade como um todo no sentido de valorizar a leitura, reconhecendo seu poder de transformação cultural e social e propiciando a efetivação de uma política pública abraçada por diferentes segmentos da sociedade; por fim, de maneira eficiente e contínua, investir massivamente na formação do professor, já que ele, na sua prática cotidiana, é quem mais pode fazer a diferença quando se trata da formação de leitores.

O Brasil ainda precisa investir muito em políticas públicas de leitura. É preciso melhorar consideravelmente seu sistema de bibliotecas públicas e promover o acesso aos livros, continuar a aquisição sistemática de obras para essas bibliotecas e também para as bibliotecas escolares. O estágio feito em Paris me mostrou com clareza que uma das razões que mais aproxima o francês da leitura é o acesso permanente que ele tem aos livros. Seja pela

qualidade e quantidade das bibliotecas públicas e escolares, seja pela quantidade de livrarias, seja pelo preço mais acessível dos livros, que não só contam com edições populares mais acessíveis, mas também tem seu custo reduzido em razão de tiragens mais altas. As grandes bibliotecas parisienses, públicas e/ou acadêmicas, são verdadeiros pontos de encontro, de convivência social, como é o caso da biblioteca do Centro George Pompidou e a Biblioteca Nacional da França (BNF), cujo sistema de atendimento e apoio ao pesquisador é muito eficiente.⁴⁵ Destaca-se nesse sentido também o trabalho da Associação Francesa de Leitura, cujas diretrizes abarcam diferentes segmentos da sociedade, e do Centro Paris Leitura, que se ocupa da escolha de livros para as bibliotecas escolares e públicas da capital francesa, além da formação continuada dos animadores desses espaços, realizada todos os semestres, com destaque para as discussões de ordem filosófica sobre a literatura infantil.

Ter a oportunidade de acompanhar seminários e de entrevistar professores como Roger Chartier, Michèle Petit e Jacques Leenhardt me fez perceber que as angústias e dificuldades que os franceses têm em relação ao despertar das crianças e jovens para a leitura são as mesmas nossas. A diferença é que a França, além de seus indicadores socioeconômicos significativamente mais altos, já caminha há mais tempo nesse território, beneficiando-se com as pesquisas de campo da sociologia da leitura nas últimas décadas e com as frequentes discussões e ações que buscam, de forma sistemática, melhorar a cultura leitora do país. No Brasil, além de todas as dificuldades de ordem social e econômica, as pesquisas sobre a leitura começam a aparecer mais tardiamente, como vimos no estudo de Ferreira (2001), embora com nítida efervescência e crescimento contínuo.

Uma nova cultura sobre a leitura também deve ser trabalhada no ambiente escolar. Uma cultura de reconhecimento e valorização das leituras que os jovens estudantes trazem da sua experiência de vida, mesmo que façam parte da literatura tradicionalmente considerada “ilegítima”. Nenhuma leitura deve ou pode ser descartada ou desvalorizada. É delas que se deve partir nesse processo de aproximação do leitor com o livro. Nesse aspecto, parece válida a observação de Baudelot (1999) sobre sua pesquisa nas escolas com jovens franceses – o que não é diferente da nossa cultura –, de que, mesmo que muitos entrevistados não se declarem leitores, as gerações que frequentam hoje os colégios e as faculdades leem mais do que o faziam ontem os mais velhos, que se distanciavam precocemente dos caminhos da escola. O que se acostumou a chamar de crise da leitura na escola, segundo o sociólogo, pode estar vinculado a uma questão básica: “Crise da leitura com um grande L, ou crise do modelo humanista de leitura? Morte ou mudança?” (1999, p. 24). Eis uma questão que exige debate e reflexão.

Atualmente, como Coordenadora do Ensino Fundamental, da Secretaria de Estado da Educação, liderando a implementação das diretrizes técnico-pedagógicas para esta etapa do

45. A BNF possui um acervo considerável e seu sistema de atendimento informatizado merece destaque. Pela internet o frequentador da biblioteca pode separar as obras que quer ler, a cadeira que quer ocupar e quanto tempo vai ficar na biblioteca. Os bibliotecários recebem a solicitação eletrônica e se encarregam de separar os livros e de deixá-los na mesa à espera do leitor. Basta para isso se inscrever na biblioteca e receber um cartão de usuário.

ensino em Goiás e levando em conta as reclamações das professoras com relação à defasagem dos acervos dos Cantinhos de Leitura, foi tomada a decisão de renovar os acervos desses cantinhos para as séries iniciais, de 1º ao 5º ano, nas escolas públicas estaduais. Uma vez colocados os Cantinhos de Leitura nas salas de aula, promoveremos uma série de encontros com os professores responsáveis por essas turmas com o objetivo de, na medida do possível, prepará-los, por meio de discussões teóricas e sugestões práticas, para dinamizarem a utilização dos livros em sala de aula. Para as séries finais do ensino fundamental as ações se voltam para a aquisição de livros literários e de apoio ao professor, também com o objetivo de renovar os acervos das bibliotecas escolares e, em seguida, promover a formação dos dinamizadores desses espaços.

A leitura dá o poder, a senha, a descoberta, a explosão, aquela que se observou em Menocchio, o moleiro autodidata que, no tempo da Inquisição, fez com que seus inquisidores não acreditassem que um simples moleiro pudesse ser capaz de articular e expor tão bem suas ideias, suas opiniões a respeito da Igreja, da criação e do cosmos. Isso só foi possível porque Menocchio “possuía uma chave de leitura oculta”, que o fazia triturar e reelaborar suas leituras, “indo muito além de qualquer modelo preestabelecido” (Guinzburg, 2006, p. 95). Seguramente, foi “nas frases e nos arremedos de frases arrancadas dos livros, [que] encontrou os instrumentos para formular e defender suas próprias ideias durante anos, com seus conterrâneos num primeiro momento, e, depois, contra os juízes armados de doutrina e poder” (2006, p. 104).

Aventurar-se pelo campo teórico da leitura pode nos fazer enfrentar dois caminhos opostos, como nos mostra Jouve, um muito vasto, outro muito restrito, e a saída é aceitar os limites de cada projeto (2002, p. 144). São muitas as disciplinas que hoje se interessam e estudam essa prática. Uma certeza trago comigo ao finalizar este estudo: a de que embora me sinta mais segura para continuar a trilhar o caminho escolhido, sei que ainda muito hei de fazer – e de ler. E tenho a ligeira impressão de que os meus desafios estão apenas começando.

Referências

- ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas (SP): Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000. (Coleção Histórias de Leitura).
- AGUIAR, Vera Teixeira. Notas por uma psicossociologia da leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formador, leitor em formação: leitura em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis (SP); ANEP, 2006.
- _____. (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- AZEVEDO, Carmem Lucia de; CAMARGOS, Márcia; SACCHETTA, Vladimir. *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia*. São Paulo: Ed. Senac, 2000.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. Tradução de Aurora Fornoni et al. São Paulo: Ed. Unesp, 1993.
- BARTHES, Roland. Le plaisir du texte. In: _____. *Oeuvres complètes*. Paris: Editions de Seuil, 1994.
- BAUDELLOT, Christian; CARTIER, Marie; DÉTREZ, Christine. *Et pourtant ils lisent...* Paris: Editions de Seuil, 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BENJAMIM, Walter. *Oeuvres*. t. I. Paris: Gallimard, 2000.
- _____. *Oeuvres*. t. II. Paris: Gallimard, 2000.
- _____. *Oeuvres*. t. III. Paris: Gallimard, 2000.
- BLANCHOT, Maurice. *Le livre a venir*. Paris: Gallimard, 1959.
- _____. *O espaço literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean. *A profissão do sociólogo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

- BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis (SP): ANEP, 2006.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto A. Franceschini, 2001.
- _____. *Prêmio Jabuti: 50 anos*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.
- CANELLES, Lurdes; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Jornadas literárias de Passo Fundo: 25 anos*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.
- CARNEIRO, Flávio Martins. *Entre o cristal e a chama: ensaios sobre o leitor*. 1996. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- CARVALHO, Eny Ramos Caiado Fleury. *A leitura do livro literário na sala de aula: aceitação x rejeição*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). *A história da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Cláudia Cavalcanti et al. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. v. 1.
- _____. *A história da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Cláudia Cavalcanti et al. São Paulo: Ática, 1999. v. 2.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Coleção Linguagem & Educação, 3).
- CHARTIER, Roger. Leitura e leitores “populares” da Renascença ao período clássico. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). *A história da leitura no mundo ocidental*. v. 1. Tradução de Cláudia Cavalcanti et al. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. v. 1.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1998.
- _____. (Dir.). *Pratiques de la lecture*. Paris: Editions Rivages, 1985.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1982.

CIOLA, Ana Carla Lanzi. *PISA 2000 e leitamento literário: um estudo comparativo entre Brasil e Alemanha*. Assis, 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2008.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão e Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: a narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

OCDE. *Conhecimento e atitudes para a vida: resultados do Pisa 2000*. São Paulo: Moderna, 2003.

CRÉDOC. *Consumption et modes de vie: publication du Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie*, Paris, n. 193, 2006.

CRUZ FERREIRA, Tânia Maria Tavares Bressone da. Bibliotecas de médicos e advogados do Rio de Janeiro: dever e lazer em um só lugar. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas (SP): Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ed. da Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura).

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

CUNHA, Maria Antonieta A. O acesso à leitura no Brasil. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2008.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DOUGLASS, Frederick. *Narrative of the life of Frederick Douglass*. New York: Dover Publications, [s.d.].

DURAND, Gilbert. *Estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Tradução de René Eve Lévié. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Quadrige/PUF, 2005.

ECO, Humberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset, 1990.

_____. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *Sobre a literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Eliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995*. Campinas (SP): Komedi/Arte Escrita, 2001.
- FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR, 2008.
- FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean Claude; POULAIN, Martine. *Representações e imagens da leitura*. Tradução de Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Fundamentos).
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Equipe de Comunicação da Secretaria. *Balço de ações*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, nov. 2005.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa literatura em Minha Casa: tempo de leitura na escola e na família*. Goiânia: Secretaria da Educação/SUEF, 2003.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de bibliotecas estaduais*. Goiânia: Secretaria da Educação/SUEF, 2002.
- GUINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In : CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). *A história da leitura no mundo ocidental*. v. 1. Tradução de Cláudia Cavalcanti et al. São Paulo: Ática, 2002. (Coleção Múltiplas Escritas).
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1977.
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologie de la lecture*. Paris: Editions La Découverte, 2003.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo, 2008.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 1.
- _____. *O ato da leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert; GUMBRECHT, Hans Ulrich; ISER, Wolf Gang. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.
- _____. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: JAUSS, Hans Robert; GUMBRECHT, Hans Ulrich; ISER, Wolf Gang. *A literatura e o leitor: textos de*

estética da recepção. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63-82.

_____. *L'esthétique de la réception: une méthode partielle. Pour une esthétique de la réception.* Paris: Gallimard, 1978.

JAUSS, Hans Robert; GUMBRECHT, Hans Ulrich; ISER, Wolf Gang. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.* Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vincent. *A leitura.* Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura.* São Paulo: Contexto, 2001.

LAJOLO, Mariza P. Literatura e a formação do público leitor. Entrevista. *Dialogia.* São Paulo, v. 4, p. 25-27, 2005.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Literatura: leitores & leitura.* São Paulo: Moderna, 2001.

_____. (Org.). *Histórias e histórias: guia do usuário do PNBE 99.* Brasília: MEC, 2001.

_____. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida.* São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras.* São Paulo: Ática, 2001.

_____. *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 2003.

LEENHARDT, Jacques. A literatura: uma entrada na história. Tradução de Maria Luiza Bretas Vasconcelos. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão.* São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis (SP): ANEP, 2006.

_____. *L'enseignement de la littérature: mise en question d'un privilège.* In: DOUBROVSKY, S.; TODOROV, T. *L'enseignement de la littérature.* Paris: Plon, 1971. p. 218-223.

_____. *Psychocritique et sociologie de la littérature.* In: POULET, G.; RICARDOU, J. (Orgs.). *Les chemins actuels de la critique.* Paris: Éditions UGE, 1968. p. 253-271.

_____. *Nouveau Roman et société.* In: RICARDOU, J.; VAN ROSSUM-GUYON, F. (Dir.). *Nouveau roman: hier, aujourd'hui.* Colloque de Cerisy. Paris: Éditions UGE, 1972, p. 155-184.

_____. *Modèle littéraire et idéologie dominante.* *Littérature,* Paris, n. 12, p. 12-20, 1973.

_____. *Problèmes d'une approche sociologique de la lecture.* In: PHILIPPE, J.; CALUWÉ, J. (Eds.). *Sociologie du livre et de la lecture.* Liège: Association des Romanistes de l'Université et Institut Provincial d'Études et de Recherches Bibliothé Conomiques, 1977. p. 101-110.

_____. *The reader in the text: toward a Sociology of Reading. The reader in the text: essays on Audience and Interpretation.* Princeton, NJ: Princeton University Press, 1980, p. 205-224.

- _____. Les effets esthétiques de l'oeuvre littéraire: un problème sociologique. In: POULAIN, Martine (Org.). *Pour une sociologie de la lecture: lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1988.
- LEENHARDT, Jacques; JÓZSA, Pierre. *Lire la lecture: essai de sociologie de la lecture*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- LEITURA: Teoria & Prática. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil; Porto Alegre: Mercado Aberto, v. 20, n. 38, dez. 2001.
- LEITURA: Teoria & Prática. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil; Porto Alegre: Mercado Aberto, v. 20, n. 39, out. 2002.
- LIMA, Ebe Maria. Novas práticas leitoras: reinventando o desejo de ler ou A poeta, a casa e a leitura. *Revista Doce de Letras*, Cidade de Goiás: Proler, ano 1, n. 1, jan./jun. 1998.
- LYONS, Martyn. Os novos leitores do século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *A história da leitura no mundo ocidental*. v. 2. Tradução de Cláudia Cavalcanti et al. São Paulo: Ática, 1999.
- LUZ, Regina Maria Emos da. *Leitura: tradição ou mudança?* Monografia. Curso de Especialização em Leitura. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 1998.
- MACHADO, Ana Maria. *Ilhas no tempo: algumas leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- _____. *Texturas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. A maravilhosa ponte do meu rimão. In: AZEVEDO, Artur et al. *Em família*. Apresentação de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. (Coleção Literatura em Minha Casa).
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática, 2001.
- MEC/Inep. *Qualidade na Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Brasília: Inep, 2003.
- MEC/Inep. *Relatório Saeb 2001*. Brasília: Inep, 2002.
- NIES, Fritz. *Imagerie de la lecture: exploitation d'un patrimoine millénaire de l'Occident*. Tradução de Jacques Grange. Paris: PUF, 1995.
- OLIVEIRA, Altamar Waldemar Silva et al. *Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais: curso de formação*. Goiânia: Secretaria de Educação, 2002.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas (SP): Pontes, 1996.
- OSWALD, Maria Luiza; YUNES, Eliana. *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

- PATTE, Geneviève. *Laissez-les lire!* Paris: Editions Ouvrières, 1987.
- PAULINO, Graça. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001. (Série Educador em Formação).
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- _____. *Éloge de la lecture: la construction de soi*. Paris: Éditions Belin, 2002.
- PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *A história da leitura no mundo ocidental*. v. 2. Tradução de Cláudia Cavalcanti et al. São Paulo: Ática, 1999.
- PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1986.
- PIVOT, Bernard. *Le métier de lire*. Paris: Gallimard, 2001.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução de Carlos Vogt. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 1991.
- POULAIN, Martine. Lecteurs et lectures: le paysage général. In: Poulain, Martine (Dir.). *Pour une sociologie de la lecture: lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1988.
- RALL, Dietrich. (Org.). *En busca del texto: teoria de la recepción literária*. Tradução de Sandra Franco et al. México: Universidad Autónoma de México, 1993.
- RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- _____. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1976.
- _____. *A metáfora viva*. Porto: Rés, 1986.
- RÖSING, Tânia Mariza K.; BECKER, Paulo Ricardo. *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: Ed. UFP, 2005.
- GOIÁS. Secretaria da Educação do Estado de Goiás. *Diretrizes para o funcionamento das atividades técnico-pedagógicas para o ano letivo de 2008*. Goiânia: Secretaria da Educação do Estado de Goiás, 2008.
- GOIÁS. Secretaria da Educação do Estado de Goiás. *Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais*. Goiânia: Secretaria de Educação, 2001.
- SANTOS, Roberto Corrêa dos. *Para uma teoria da interpretação: semiologia, literatura e interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
- SCHLEICHER, Andréas. Medir para avançar rápido. *Veja*. São Paulo: Abril, 6 ago. 2008. Entrevista, p. 17-21.
- SERRA, Elizabeth d'Ângelo. Leitura: quem começa não para mais. *Jornal Mundo Jovem*, mar. 2008.

- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. Um farol que se acende, um olhar que se modifica. In: OLIVEIRA, Altamar et al. *Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais*. Goiânia: Secretaria de Educação, 2001, p. 9, v. 1.
- _____. *Tempo de leitura na escola e na família*. Programa Literatura em Minha Casa: oficinas. Goiânia: Secretaria da Educação, 2003.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cànone Editorial, 2007.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Agostinho Potenciano de. *Voos e sombras: um discurso sobre a leitura no ensino médio*. 2003. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- _____. Modos de ler: o predomínio do plural. In: VASCONCELOS, Maria Luiza Batista Bretas (Org.). *1ª Bienal do livro de Goiás: programação e textos*. Goiânia: Agepel/Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. p. 127-132.
- TURCHI, Maria Zaira. *Literatura e antropologia do imaginário*. Brasília: Ed. UnB, 2003.
- _____. Maria Zaira. *Programa Curricular Mínimo: Português*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 1989.
- TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis (SP): ANEP, 2006.
- VASCONCELOS, Maria Luiza Batista Bretas. *Feira de livros Cantinho de Leitura: manual de instruções para as escolas*. Goiânia: Secretaria da Educação, 2000.
- VASCONCELOS, Maria Luiza Batista Bretas et al. *Feira de livros Programa de Bibliotecas das Escolas Estaduais*. Goiânia: Secretaria da Educação, 2001.
- _____. *Relatórios de atividades do Cantinho de Leitura: 1999-2003*. Goiânia: Secretaria da Educação, 2003.
- _____. (Org.). *1ª Bienal do Livro de Goiás: programação e textos*. Goiânia: Agepel/Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920-1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas (SP): Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000. (Coleção Histórias de Leitura).

VILLATA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas (SP): Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000. (Coleção Histórias de Leitura).

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Eliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). *A história da leitura no mundo ocidental*. v. 2. Tradução de Cláudia Cavalcanti et al. São Paulo: Ática, 1999.

YUNES, Eliana. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Leituras da leitura. *Leitura, saber e cidadania/Simpósio Nacional de Leitura*. Rio de Janeiro: PROLER/Centro Cultural Banco do Brasil, 1994.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005a.

_____. De Gutenberg à globalização: o livro como resistência e mercadoria no Brasil. In: VASCONCELOS, Maria Luiza Batista Bretas (Org.). *1ª Bienal do Livro de Goiás – Homenagem a Bernardo Elis: programação e textos*. Goiânia: Agepel: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005b.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo : Ática, 1989.

SITES

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL: <http://alb.com.br/pag_historia.asp>

INSTITUTO PRO-LIVRO: www.prolivro.org.br <<http://www.prolivro.org.br>>

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL: www.fbn.com

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: www.mec.org.br

Anexos

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO SOBRE A SITUAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

1. Identificação da Escola

1.1. Escola: _____

1.2. Município: _____

1.3. Subsecretaria: _____

2. Dados da Biblioteca

2.1. Quanto ao espaço físico para a biblioteca:

() Ótimo, com mesas para leitura

() Bom

() Há, mas não é adequado

2.2. Quanto ao acervo bibliográfico

() Bom

() Existe, mas é insuficiente ou inadequado

() Não há

2.3. Recebeu do MEC, nos últimos anos

() Salas de Leitura

() Biblioteca do Professor

() Outros

2.4. Ainda está recebendo

() Sim

() Não

2.5. Quais os tipos de livros que existem na biblioteca?

() Dicionários

() Enciclopédias

() Literatura Infantil e Juvenil

() Revistas atualizadas

2.6. Qual o número aproximado de livros no acervo

() Faixa de 0 a 999 livros

() Faixa de 1000 a 1999 livros

- () Faixa de 2000 a 2999 livros
- () Faixa de 3000 a 3999 livros
- () Faixa de 4000 a 4999 livros
- () Faixa de 5000 a 5999 livros
- () Faixa de 6000 a 6999 livros
- () Faixa de 7000 a 7999 livros
- () Faixa de 8000 a 8999 livros
- () Acima de 9000 livros

2.7. A Biblioteca é utilizada no processo de ensino aprendizagem?

- () Sim
- () Não

2.8. Os professores incentivam a leitura

- () Sim
- () Não

2.9. Há algum trabalho com leitura bem consolidado?

- () Sim
- () Não

2.10. Caso a resposta à questão anterior seja afirmativa, este trabalho é conduzido por:

- () Coordenador Pedagógico
- () Um grupo de professores
- () Iniciativa individual do professor

2.11. Ainda com relação à questão 2.9, qual a frequência do trabalho?

- () Semanal
- () Quinzenal
- () Mensal
- () Esporádico

ANEXO 2
QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO

Município: _____

Escola: _____

Nome: _____

Idade: _____

A maravilhosa ponte do meu rimão

ANA MARIA MACHADO

Eu tenho o melhor RIMÃO do mundo.

– RIMÃO, não. IRMÃO.

Toda hora minha mãe me ensina a falar direito e eu me atrapalho.

Vai ver, é porque eu acho que ele é maravilhoso que não pode ser igual a um irmão qualquer.

Tem que ser diferente – um RIMÃO.

Um RIMÃO muito especial.

O nome do meu RIMÃO é Henrique.

É mais velho, mas não é gente grande. Só um pouco grande. Pouco maior do que eu.

Dá para brincar comigo direitinho.

E dá também para tomar conta de mim. Não deixar os maiores implicarem comigo nem me cortarem das brincadeiras.

O tamanho do Henrique é perfeito para me ajudar. A apertar botão de geladeira. A pegar biscoito na prateleira de cima. A cavar buraco na areia e fazer barreira forte para proteger das ondas, enquanto eu vou buscar água no mar com baldinho.

A conversar coisa engraçada de noite na cama quando tem trovoada e a gente fica com um pouquinho de medo.

Outra coisa maravilhosa que o meu RIMÃO faz é me ensinar coisas.

É quando ele diz:

– Assim, ó!

E mostra.

Foi mostrando que o Henrique me ensinou a assoviar comprido, para fora - eu só sabia de um jeito curtinho, soprando para dentro.

Ele me ensinou fazer bola de sabão.

A abotoar roupa. A amarrar o cordão do tênis. Agora ele está me ensinando a jogar futebol.

O meu RIMÃO me ensinou até a vestir casaco de um modo incrível: primeiro a gente abre no chão, depois chega perto, andando devagarzinho, pelo lado da cabeça, enfia as mangas e levanta os braços - pronto! Fica tudo no lugar!

Outro dia, a mãe do Felipe, que mora no mesmo prédio que a gente, veio conversar com a minha mãe.

– Vai ser o aniversário do Felipe e eu queria convidar os meninos...

– Claro! Eles vão, sim! – falou minha mãe. – Quando é a festa?

Ela explicou, disse onde era, tudo certo. Mas, depois, pediu uma coisa.

– O padrinho do Felipe queria dar a ele um presente especial, uma bicicleta, ou um jogo, uma coisa assim... e ele não quer. Só quer uma ponte igual à do Henrique. Foi o que ele escolheu. E não estamos achando para vender em lugar nenhum...

Claro! Esperto, esse Felipe! A ponte do meu RIMÃO é a coisa mais maravilhosa do mundo. Todos os meninos do prédio sabem.

Acontece que minha mãe é muito distraída. Não sei se toda mãe é assim, mas a minha é. Pois você acredita que todo dia ela vê a gente brincar sem parar com a maravilhosa ponte do meu RIMÃO e não entendeu o que a mãe do Felipe estava falando?

– Que ponte? O Henrique não tem ponte nenhuma...

– Bom... não sei se é mesmo uma ponte. Felipe chama de ponte maravilhosa. Mas acho que é uma pista de carrinhos... Parece que é cheia de passagens, tem uns viadutos e umas rampas... E muitas estradas, o Felipe falou numa estrada.

– Não pode ser... O Henrique não tem pista nenhuma. Nem rampa, nem viaduto. Nem estrada.

– Autorama?

– Não.

– Algum *video game*? Jogo de computador? Essas coisas virtuais que os meninos têm hoje em dia...

– Também não.

– A mãe do Felipe insistiu:

– Bom, eu posso ter me enganado. Talvez não seja exatamente para carrinhos. O Felipe disse que dá para brincar com os cavalos e os outros bichos. E que eles também andam na ponte.

– Eles? – repetiu minha mãe.

– É... o Henrique, o Felipe, o Bruno... Todos eles.

O Bruno sou eu. Eu estou a goda hora passando pela ponte do meu RIMÃO. Minha mãe já viu milhares de vezes. E nem assim lembrou.

– Pergunta pro meu RIMÃO... – eu disse.

– *Irmão*, Bruno - falou minha mãe. – Quantas vezes eu tenho que dizer?

Mas chamou o Henrique. E ele explicou:

– É isso mesmo. Uma ponte maravilhosa. Dá pra gente, carrinho e bicho. Dá para subir e para descer. Passa por cima de tudo, mas pode virar estrada. E passar por debaixo das coisas.

E mostrou:

– Assim, ó!

Então elas viram.

Nós dois andamos nela. Que era uma estrada.

Depois foi um muro para proteger do ataque dos bandidos. E uma cerca para o gado não fugir do pasto. Quando cansamos, ela virou ladeira. E ponte. Para os carrinhos passarem. E mais os bichos todos, de todos os brinquedos, de todos os tamanhos – vacas, cavalos, leões, camelos, elefantes...

Depois a ponte virou gangorra de gato.

E escorregador de joaninha.

– Mas é isso? Vocês têm certeza? – perguntou a mãe do Felipe, espantada.

– Isso é só uma tábua bem lixada que seu Manuel deixou com eles... – explicou minha mãe.

- Não é, não! – eu disse. – É a ponte maravilhosa do meu RIMÃO.
- *Irmão* – corrigiu minha mãe, dando um suspiro.
- As duas mães voltaram para a sala conversando:
- Desculpe, mas é só uma tábua... – repetia minha mãe.
- Bom, se é isso que o Felipe quer, nem precisa ser presente de padrinho. Eu mesma posso dar...

E eu fiquei pensando: mãe é mesmo muito distraída. Pode ser até que a ponte não seja nada demais... Vai ver, é isso mesmo. É só um pedaço de madeira. Sem nada de fantástico nem maravilhoso.

Mas tem um segredo que elas não descobriram.

Para você eu conto: fantástico e maravilhoso é o meu RIMÃO. O melhor do mundo.

Ou será qualquer irmão?

Depois de reler a história, responda as perguntas:

- Marque com um X as alternativas corretas:

- 1) Henrique e Bruno são irmãos:
 - () Henrique é mais novo que Bruno
 - () Henrique é da mesma idade de Bruno
 - () Henrique é mais velho que Bruno
- 2) Felipe queria ganhar de aniversário:
 - () uma bicicleta
 - () uma ponte
 - () um skate
- 3) Para Bruno sua mãe era muito distraída porque:
 - () ela não prestava atenção às brincadeiras dos meninos
 - () ela ficava chamando a atenção de Bruno porque ele falava *rimão*
 - () ela não sabia dirigir direito
- 4) Quais as coisas que Henrique já ensinou para Bruno, seu irmão mais novo?
 - () a andar de bicicleta, de skate e jogar ping pong
 - () a assoviar, jogar futebol e abotoar a roupa
 - () a amarrar corda, fazer bola de sabão e escovar os dentes
- 5) A ponte maravilhosa de Henrique serve para tanta coisa! Assinale a alternativa correta.
 - () viaduto, estrada, rampas, passagens
 - () autorama, vídeo game, trem de ferro
 - () skate, prancha, passarela
- 6) Por que Bruno chamava Henrique de meu *rimão*?
 - () porque ele achava bonito falar *rimão*
 - () porque era assim que Henrique gostava de ser chamado
 - () porque ele ainda não sabia falar direito

- 7) Você acha que a mãe do Bruno entendia as brincadeiras dos meninos? Por quê?
- 8) Para os meninos a ponte maravilhosa era apenas “uma tábua bem lixada que seu Manuel deixou com eles”? Explique por que.

- 9) Você gosta de ler? Explique por que você gosta ou não gosta de ler.
- 10) Você costuma ler livros de histórias? Quais os tipos de histórias que você mais gosta de ler?
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> contos de fadas | <input type="checkbox"/> histórias em quadrinhos |
| <input type="checkbox"/> histórias sobre personagens da <i>Bíblia</i> | <input type="checkbox"/> histórias policiais |
| <input type="checkbox"/> contos de terror | <input type="checkbox"/> outros tipos de histórias |
- 11) Na sua casa as pessoas costumam ler histórias para você? Quem?
- | | |
|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> seu pai | <input type="checkbox"/> sua irmão |
| <input type="checkbox"/> sua mãe | <input type="checkbox"/> seu irmão |
| <input type="checkbox"/> seu avô | <input type="checkbox"/> seu tio |
| <input type="checkbox"/> sua avó | <input type="checkbox"/> sua tia |
| <input type="checkbox"/> outras pessoas | <input type="checkbox"/> ninguém |
- 12) Na sua casa vocês têm livros? Que tipos de livros?
- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> de histórias | <input type="checkbox"/> só livros da escola |
| <input type="checkbox"/> gibis | <input type="checkbox"/> <i>Bíblia</i> |

Obrigada pela sua ajuda.
Se quiser, pode deixar um recadinho.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

1. Identificação

1.1 - Nome: _____

1.2 - Idade: _____

1.3 - Escola: _____

1.4 - Endereço: _____

1.5 - Telefone: _____

2. Formação

2.1 - () Ensino Médio () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

2.2 - Curso: _____

2.3 - Instituição em que se formou: _____

2.4 - Especifique a área da pós-graduação: _____

3. Família

3.1 - () Solteira () Casada () Filhos () Quantidade

3.2 - Qual a profissão dos seus pais? _____

3.3 - Qual o nível de escolaridade deles? _____

3.4 - Qual o nível de escolaridade do marido? (se tiver) _____

3.5 - Na sua casa tem: () Aparelho de som () TV () Vídeo () DVD () Biblioteca

4. Infância

4.1 - Quando criança, o que você mais gostava de fazer? Numere de acordo com a sua preferência (1 para a atividade que mais gostava e assim por diante)

() jogar ou brincar

() ouvir histórias

() ler

() ver TV

() ouvir música

() outros _____

4.2 - Quem lhe contava histórias?

() o pai

() um tio

() a mãe

() um irmão/irmã

() a avó

() outros

() o avô

() ninguém

4.3 - Você tem lembrança de alguém que lia na sua família?

() o pai: O que lia? _____

() a mãe: O que lia? _____

() irmãos: O que liam? _____

() avô: O que lia? _____

() avó: O que lia? _____

() ninguém

4.4 - Havia em sua casa objetos de leitura?

() Bíblia

() livros literários - poesia, romance etc.

() jornais

() gibis

() revistas

() livros religiosos

5. Hoje

5.1 - Você continua estudando? Qual o curso? _____

5.2 - Você costuma ler? (Numere a ordem de importância)

para cumprir os compromissos da profissão

para se distrair

para aprender mais sobre sua religião

para se informar

por prazer

5.3 - Que tipo de leitura você costuma fazer?

revistas variadas

Bíblia

livros teóricos

jornais

livros literários: romances, poesias, ficção... livros de autoajuda ou esotéricos

5.4 - Na sua cidade tem:

livraria

biblioteca pública

biblioteca escolar

5.5 - Você costuma comprar livros para você? Que tipo de livro?

5.6 - Você costuma comprar livros para seus filhos (se você tiver) Que tipo de livros?

5.7 - Você costuma contar histórias para os seus alunos? Que tipo de história?

5.8 - Você costuma visitar a biblioteca com os seus alunos? Com que frequência?

5.9 - A biblioteca da sua escola atende bem as suas necessidades e às de seus alunos?

5.10- Quais os últimos livros que você indicou para os seus alunos?

5.11- Depois da leitura, que atividades você solicita de seus alunos?

5.12- Na sua sala de aula tem o Cantinho de Leitura? Em que estado ele está?

5.13- Quando se fala em leitura o que você pensa?

Obrigada pela sua ajuda!

Prof^a Maria Luiza B. Bretas Vasconcelos

ANEXO 4

ENTREVISTAS REALIZADAS EM PARIS

Entrevista concedida pelo Sr. Robert Caron

Diretor do Centro Paris Leitura

29/4/2006

ML : Maintenant je parle avec M. Robert Caron, le directeur du Centre Paris Lecture. Eh bien, vous êtes le Directeur du Centre Paris Lecture, je voudrais savoir : qu'est-ce que c'est le Centre, quels sont ses objectifs et comment il fonctionne.

RC : Et bien, le Centre Paris Lecture c'est une structure de l'Education Nationale et de la Ville de Paris. C'est à peu près le seul exemple que je connaisse moi en France de partenariat entre une collectivité territoriale et l'Education Nationale, c'est-à-dire un Ministère. Le Centre Paris Lecture fait partie du plan Paris Lecture. Le plan Paris Lecture c'est aujourd'hui près de quatre cents vingt animateurs qui sont dans les bibliothèques d'école: si c'est une bibliothèque d'élémentaire, c'est une BCD, Bibliothèque Centre Documentaire, si c'est une bibliothèque de maternelle on n'appelle ça des Espaces Premiers Livres. Euh... Donc, à peu près d'ici trois ans il y aura près de sept cents animateurs qui seront implantés dans toutes les écoles de la Ville de Paris. Donc, c'est ça que nous, au Centre Paris Lecture, nous sommes le centre de ressource pour l'ensemble de ce réseau. Ça veut dire ... qu'on effectue, on a trois grands axes de travail: le premier axe c'est de mener des actions lecture sur le temps scolaire; on va dans les écoles pendant deux semaines pour travailler avec plusieurs classes, plusieurs enseignants, l'animateur BCD, la bibliothèque de quartier sur la réalisation d'un projet. Là les classes se retrouvent mélangées et ils ne font que ça pendant deux semaines. Ça touche pour cette année près de cent classes sur Paris et vingt-trois écoles sur l'année scolaire qui se termine maintenant. Le deuxième axe de travail c'est que nous sommes centre de formation et centre de ressource pour les animateurs, c'est-à-dire que nous sommes en charge de la formation initiale et de la formation continue des animateurs BCD et EPL de la Ville de Paris et nous sommes aussi le centre pour la maison des animateurs s'ils ont besoin de réalisations de toutes sortes. La troisième chose c'est que nous sommes, nous proposons des ateliers, des activités pour les centres de loisirs soit les mercredis, les petites vacances et les grandes vacances, c'est, ça veut dire que pratiquement nous fonctionnons sans arrêt sur...

ML : Pendant toute l'année...

RC : Pendant toute l'année, il n'y a que les jours fériés où on ne fonctionne pas.

ML : Heureusement, ah...

RC : Mais ça va peut-être changer. Pour faire ça on est vingt personnes dont cinq de l'Education Nationale. J'en fais partie, je fais partie du personnel de l'Education Nationale et quinze personnes qui sont des animateurs de la Ville de Paris.

ML : Et quel est le rôle des animateurs, qu'est-ce qu'ils font ?

RC : Les animateurs BCD et EPL qui interviennent dans les bibliothèques d'écoles ils ont en charge de proposer l'ouverture de la bibliothèque entre midi et deux heures lorsque il y a le repas, ... il y a le temps, ce qu'on appelle interclasse

ML : Ah, oui

RC : Ils proposent le soir de seize heures trente à dix-huit heures des ateliers pour des petits groupes d'enfants qui sont choisis en collaboration avec les enseignants.

ML : Est-ce que cette bibliothèques-là elles sont ouvertes aussi aux parents des enfants ou seulement aux élèves ?

RC : Pour l'instant seulement aux élèves et elles peuvent aussi servir sur le temps des classes, être utilisées par les enseignants, il y a très peu d'enseignants que les utilisent. Quant aux parents, ban il y a des endroits où il y a une collaboration forte avec les parents, mais majoritairement non, moi je crois que principalement enfin, euh..., ce qui empêche ça un peu je pense, c'est que peut être aussi il n'y a pas énormément, énormément de livres. Si bien que, s'il y avait quelque chose à organiser avec les parents ça serait plus facilement à la bibliothèque de quartier.

ML : Ah, oui, et il y a beaucoup des bibliothèques ici à Paris. Est-ce que le Centre achète des livres pour l'école ? Et si le Centre achète, il y a un choix ? Il y a des gens, des professionnels que analysent les livres pour les acheter ?

RC : Tous les ans, là en ce moment, le Fonds a acheté si une nouvelle bibliothèque au niveau élémentaire, ça fait à peu près 11.100 livres qui sont fournis, donc avec l'immeuble nous avons, on a 11.100 livres qui ont déjà été sélectionnés. Tous les ans, il y a un comité de sélection qui rajoute 40 à 45 livres à ce Fonds là. Donc, tous les ans on achète 45 livres pour toutes les bibliothèques de Paris, d'école.

ML : Ah, il y a un renouvellement...

RC : Voilà! Et c'est pas acheté par le Centre, c'est acheté par la Ville de Paris. Il y a un comité de sélection qui se met en place, le gros du travail est effectué par les animateurs avec nous, le Centre Paris Lecture, qui fait une pré-sélection. Cette pré-sélection est soumise à un comité de sélection, dans lequel il y a les animateurs qui ont travaillé dessus, le Centre Paris Lecture, les représentants et les élus de la Ville de Paris et les représentants de l'Education Nationale qui fixent donc la liste définitive et une fois que cette liste est fixée, la Ville achète les 45 livres pour chacune des bibliothèques.

ML : Et c'est la Ville de Paris, c'est la Mairie de Paris que donne l'argent pour acheter les livres?

RC : Oui, ça fait, l'année dernière, ça faisait quelque chose comme 130.000 €

ML : 30.000 € ?

RC : 130.000 €

ML : Ah, 130.000 € !

RC : Donc, c'est assez énorme !

ML : Ah oui, c'est bien ! Eh bien, par rapport au Brésil, ce qu'on trouve différent ici à Paris, c'est que..., ce qu'on observe c'est que il y a des gens qui lisent par tout: dans l'autobus, dans le métro, dans les bistrot, dans les cafés. A votre avis, les français lisent beaucoup? Ils lisent bien?

RC : Eh bien, ce que..., moi je pense, c'est pas qu'ils aiment lire... c'est pas parce qu'ils aiment lire qu'ils lisent, ha,ha,ha, ce parce qu'ils n'ont pas le choix. Je veux dire, être assis dans un métro, sur un trajet de une demie-heure, trois-quarts d'heure, une heure, on peut regarder les personnes en face de soi, elles ne sont pas très souriantes ha,ha,ha. Le paysage dans le métro est quand même très limité, donc on n'a pas beaucoup de choix, si ce n'est écouter de la musique ou ouvrir un livre. Donc, moi je crois qu'ils sont plutôt...euh, c'est la seule occupation qui reste dans un metro, le

jour où on mettra, par exemple, des écrans avec des films je suis sûr qu'il y aura moins des lecteurs dans le metro, et tout monde sera à regarder les films, un peu comme dans les avions, donc je ne crois pas que ce soit vraiment, euh... ceci dit, c'est bien hein, c'est parce que c'est la contrainte qui rend lecteur, et c'est pas parce qu'on est lecteur, que... qu'on aime la lecture, donc, moi je trouve que c'est assez rigolo, après, le bistrot c'est peut-être un peut différent, on est aussi très m'as-tu-vu à Paris, hein, on aime bien se montrer. Bon, je ne sais pas si j'arriverais à lire dans un bistrot, parce qu'il a trop de bruit, parce qu'il y a beaucoup de choses à voir, des coups de klaxon, ça me paraît difficile de lire dans un bistrot et, apparemment, certains aiment bien se montrer en train de lire. Ça doit être un peu ça, quoi.

ML : Donne l'image d'un lecteur!

RC : Voilà! Voilà! Voilà! Ça donne une prestance, quoi, une certaine... et puis après, bien sûr, on peut regarder quel genre de livre il lit. Et d'ailleurs si vous regardez ce qui se lit dans le métro, eh bien, mais c'est la population, c'est les romans à succès, c'est la presse gratuite...

ML : Des revues, des magazines...

RC : Moi, j'ai souvent vu de personnes lire, vous savez les gros best-seller, les gros livres, ce serait assez marrant de noter tous les titres des livres qui se lisent dans le métro, je crois pas que ce soit de la très, très haute littérature, c'est aussi pour passer le temps.

ML : De la littérature classique, oui, c'est pour passer le temps. Eh bien, la Sociologie de la lecture c'est un nouveau regard de la Sociologie au sujet de la lecture. A votre avis, qu'est-ce que c'est la Sociologie de la lecture et comment elle peut nous aider à améliorer le niveau de la lecture des enfants, de la jeunesse, des adultes, de l'homme?

RC : Ah...ben, si on est un peu convaincu d'un travail qu'on fait, qu'on devient lecteur à cause de son milieu et non pas par goût personnel, donc si c'est son milieu d'origine qui nous incline à devenir lecteur ou à apprendre à lire facilement, il est évident que c'est l'entourage du futur lecteur qui est primordial dans l'apprentissage de la lecture, de la même manière que c'est par la suite dans un cadre social donné, eh bien, on utilise l'effet ou on ne l'utilise pas. Certaines couches sociales en France notamment ne sont pas dans l'obligation de lire pour le travail ou quoi, et donc, du même coup, ben, je trouve que c'est la Sociologie qui apporte les clés à la non lecture ou à la lecture, et je ne pense pas que ce soit ni les jeunes, ni les groupes personnels des individus qui y soient pour quelque chose, moi je suis assez proche dans le travail qu'on fait du regard ou de l'analyse que peut faire des gens comme Bourdieu sur le rapport à la culture et c'est aussi évident que les personnes qui se mettent à lire sont aussi des personnes qui vont au cinéma, qui vont au théâtre, qui vont au spectacle, donc il y a une convergence de pratiques culturelles qui appartiennent à des classes sociales et qui n'appartiennent pas à d'autres, donc... L'autre idée qui m'intéresse beaucoup, c'est cette idée que défendait, que défend toujours d'ailleurs un des collègues de Bourdieu, c'était M. Passeron quand il disait que la non lecture est un facteur d'intégration positive, c'est-à-dire que, ça j'ai beaucoup aimé ça parce que c'est vrai, je l'ai constaté par le public que j'ai, c'est-à-dire que dans certains types de quartiers, dans, moi je pense notamment aux banlieues à Paris, des choses comme ça, je suis persuadé que, de ne pas lire, ça fait partie des caractéristiques du groupe auquel on appartient, que celui qui décide de lire, eh bien, se met en marge de ce groupe, autrement dit on se définit par la façon qu'on a de parler, d'écouter un certain type de musique, de se dire bonjour, une manière plus ou moins difficile, plus ou moins compliqué, et on se reconnaît aussi qu'on ne lit pas, et celui qui se met à lire, eh bien, il les trahit, et donc on va pas se mettre à lire

puisque ça appartient à d'autres groupes, et nous on arrive, nous lettrés, nous intéressés par la lecture avec nos caisses des livres et notre envie qu'ils se mettent à lire, et on oublie qu'on leur demande tout simplement de trahir. J'ai constaté la même chose chez les sourds-muets, parce j'ai travaillé chez les sourds-muets, or chez les sourds-muets, il y a quand même, notamment ceux que j'ai rencontrés, il y a là une forte cohésion de groupe, il y avait d'un côté les entendants et de l'autre, eux, les sourds-muets. Et, si on leur demande d'apprendre à lire, pour eux, la lecture, ça fait partie du monde des entendants, et donc il y a une résistance, une réticence à s'intéresser à la lecture, puisque ça ne fait pas partie de leur monde, de « leur culture ». Et donc, du même coup, on a encore plus de difficulté parce que le problème est technique, ils sont sourds, ils sont muets, comment on leur apprend à lire, et la deuxième... la deuxième difficulté c'est qu'elle est presque culturelle, si on peut appeler ça de la culture, c'est-à-dire que, ils n'intègrent pas leur rapport à l'écrit dans leur identité au niveau du groupe. Ça, moi, ça m'a beaucoup intéressé de dire que, faire des pastorales, le premier missionnaire sur la lecture, eh ben, on va se heurter au principe de résistance. Donc, il y a plus à travailler sur les raisons qu'ils auraient de lire plus que sur la lecture elle-même. Qu'est-ce qu'ils auraient à y gagner en tant que sourds, qu'est-ce que qu'ils auraient gagné en tant qu'exclus à s'intéresser à la lecture, ce qu'ils auraient à gagner c'est à être, à appréhender une technologie intellectuelle qui leur permettrait peut-être même de renforcer leur identité culturelle ou leur identité de groupe. Pour moi c'est un outil, un outil intellectuel, la lecture, c'est pas..., c'est encore un outil de classe mais bon, pour moi c'est plutôt un outil intellectuel et c'est vrai qu'on arrive à faire de choses grâce à l'écrit, qu'il est beaucoup plus difficile de faire lorsqu'on a pas l'écrit. D'un autre côté, on perd des choses, si on accède à l'écrit, il y a tout un tas de choses qu'on perd, par exemple, on fait moins travailler sa mémoire. C'est comme un tout. Hein, euh... c'est un peu comme les sourds qui étant sourds et muets, vont développer une acuité visuelle beaucoup plus importante, hein, bon... beaucoup plus attentifs, de la même manière si vous prenez des... moi j'ai connu des mères de famille qui étaient analphabètes, elles avaient une mémoire phénoménale par rapport à la vie quotidienne et par rapport à tout ce qu'on pouvait dire. Le fait de savoir écrire, ça soulage la mémoire, donc, et en même temps, on ne sait plus la faire fonctionner à plein régime, ou peu savent le faire. Pareil, on peut prendre, par exemple, l'existence des téléphones portables, on connaît plus les numéros par cœur. C'est la machine qui l'a stocké. Donc, cette idée... donc, on fait plus fonctionner

ML : C'est possible de taper seulement un numéro

RC : On va chercher le répertoire. Mais si on vous demande, même votre propre numéro quelquefois c'est difficile de s'en rappeler et, n'empêche qu'on ne connaît plus les numéros de tête, quoi. Donc, il y a toujours quelque chose, hein, on gagne, et on perd de l'autre.

ML : Est-ce que vous avez déjà écrit quelque livre M. Caron ?

RC : J'écris....Alors, moi je un problème pour l'écriture des livres...

ML : Ah oui, ha, ha, ha

RC : C'est pas que j'y arriverais pas, euh, il suffirait que je m'y mette, mais, j'ai des réticences sur l'objet livre. Autant, je profite allègrement de ceux qui écrivent des livres, autant je trouve que, pour ma part, de mon côté à moi, je trouve un peu, comment dire, c'est un peu exagéré de dire que je peux prendre, parce que faire un livre, c'est, et le proposer à la lecture, c'est prendre dix, quinze, vingt heures, voire plus, de la vie de quelqu'un, on prend du temps de quelqu'un. Et moi, je ne me sens pas ce culot-là. Je ne l'ai pas, je n'arrive pas...

ML : Non, parce que j'ai lu les articles que vous avez écrits pour le Point du Jour, n'est-ce pas? Ils sont très, très intéressants. Je pensais...

RC : Parce que je prends que, je prends que quinze secondes

ML : C'est des articles motivateurs...mais ils sont très intéressants

RC : Alors, ça, ça va. Parce que c'est pas, c'est pas le livre, c'est-à-dire c'est pas plusieurs jours de la vie de quelqu'un que je vais prendre. Parce que, franchement, si moi je vais dans une librairie et que j'achète un livre, à moi d'être un peu snob, je me dis que je vais devoir le lire, sinon j'ai perdu de l'argent. Or, lire un livre, c'est perdre du temps, c'est passer du temps. Peut-être quelquefois on en perd, quelquefois on n'en perd pas. Et, euh, je me dis qu'aujourd'hui encore, bon, j'aurais pas suffisamment à dire pour m'estimer, euh, comment dire, c'est vraiment, il y a un côté outrecuidant, sûr de soi. Par contre, écrire des textes comme ça qui ne prennent que quelques minutes, ha, ha, ha, à quelqu'un, là ça va. Ça j'aime bien faire. Parce que, en plus, je m'intéresse à un public qui est difficile et, j'essaie pas d'être dans le gnanngnan. L'autre chose c'est que, après la deuxième fonction de l'écriture que j'utilise c'est pour arriver à mieux comprendre ce qu'on essaie de faire. Donc, ça c'est la fonction de l'écriture qui est de faire des textes que ce... pas théorique, c'est pas théorique, c'est me dire que voir on a mené telle expérience à travers l'écriture, ça me permet d'avancer dans la théorisation, hein, de ce que j'ai fait. De mieux comprendre ce que j'ai fait, donc, euh, c'est la deuxième façon que j'ai...

ML : Merci beaucoup M. Caron

•••••

Entrevista concedida pela Senhora Viviane Ezraty

Diretora da Biblioteca L'Heure Joyeuse - especializada em Literatura Infantil e Juvenil

Dia 24/5/2006

ML : Maintenant je parle avec Mme. Viviane Ezyratty, la Directrice de la Bibliothèque l'Heure Joyeuse. Bien, vous êtes la Directrice de la Bibliothèque l'Heure Joyeuse. Je voudrais savoir quelles sont les actions que cette institution prend pour développer la lecture des enfants et de la jeunesse.

VE : Alors, comment dire, c'est difficile de résumer en deux mots parce que en fait, la bibliothèque depuis sa création depuis 1924 va utiliser tous les moyens possibles qu'elle peut imaginer, alors, évidemment les moyens évoluent selon les années, selon peut-être les personnes aussi qui travaillent, selon aussi le développement, comment l'édition a évolué, bien entendu, c'est pas quelque chose qui est figé, hein voilà, mais depuis le départ les bibliothécaires se sont rendus compte que il ne suffisait pas d'acheter des bons livres, ou plus tard des bons disques, hein parce que le problème c'est pas uniquement la lecture par les yeux, ça peut être aussi la découverte des histoires par l'oral, hein, que ce soit par des contes, ou par des compacts disques, ce qu'on a, mais que ça on pouvait acheter les meilleurs livres ou disques du monde, ça on ne suffisait pas si on les pose juste sur une étagère, ils vont rester sur l'étagère. Et que, pour donner envie, pour que le document trouve son lecteur finalement, c'est ça, nous on essaie de provoquer une rencontre. Alors, pour provoquer une rencontre, ça peut être un moyen le plus basique possible, ça va être juste de présenter sur un présentoir par exemple, des nouveautés, ou sur un thème, ou une collection. Ça peut être vraiment le degré minimum. Et puis ça peut être plus complexe, ça peut être, organiser des expositions,

ça peut être, inviter des auteurs, ça peut être, organiser des spectacles de contes, ou comme la semaine dernière, même proposer un spectacle de musique contemporaine et de contes, voilà, à la fois on va... le but va être d'éveiller la curiosité finalement de l'enfant et de jeune, et à notre avis ce que va stimuler la lecture. Puis, l'autre chose aussi c'est peut être voir si on peut conseiller aussi de livres, il y a quand même un rôle de conseil, hein. Donner envie de lire, c'est d'en parler. Je pense que, les bibliothèques ont finalement beaucoup à voir avec la parole.

ML : Ah, oui...

VE : Voilà. Et puis, enfin, euh... On va aussi s'adresser aux autres adultes, aux autres médiateurs, hein, vous avez appris une question sur l'école, il n'y a pas que les adultes dans le cadre scolaire, il y a tous ceux qui sont en contact avec des enfants, ça va être déjà les parents, hein, c'est important aussi de les sensibiliser, mais aussi toutes sortes des personnes qui d'une façon ou d'une autre, qui travaillent avec l'enfant. Je sais pas si j'ai répondu à votre question. Nous, on a pas une mission aussi précise, si vous voulez nous ne sommes pas là... on a pas d'obligation, euh, des résultats, en quelque sorte. C'est-à-dire que, on est pas là, par exemple, pour apprendre à lire. On a pas un programme, on est une institution un peu gratuite, un peu toujours bien défini, voilà.

ML : C'est pour offrir des livres...

VE : Voilà. Mais juste les acheter, ça suffirait pas, ça on le sait, on a aussi besoin des autres adultes qui travaillent avec les enfants, et tout particulièrement, bien sûr les enseignants.

ML : Ah, oui. Je vais profiter : comment la bibliothèque travail avec les écoles ?

VE : Alors, là, le travail se fait de préférence avec des écoles... Alors, donc, les relations avec les écoles, pour nous elles sont très importantes, parce que pour nous en France c'est ne pas une tradition pour les enfants, pour les adultes d'aller en bibliothèque, c'est pas une habitude, hein, comme ça l'est dans les pays anglo-saxons, c'est pas un réflexe comme ça d'aller en bibliothèque, hein, voilà. Donc, de toute façon, finalement l'institution qui côtoie en plus, qui est la plus égalitaire, hein, celle qui côtoie tous les enfants, ça va être l'école. Donc, pour nous, il nous semble important de travailler en tout cas, alors là pour le coût avec les écoles autour de la bibliothèque, c'est-à-dire que nous, le travail avec le scolaire va se faire juste de manière ponctuelle éventuellement avec d'autres bibliothèques de Paris, de bibliothèques, d'autres écoles de Paris, mais ce sera uniquement sur des projets précis, vous voyez. Mais, à priori, on préfère vraiment, euh, faire un travail de proximité, donc, euh, depuis toujours, en fait, il y a eu des accueils des classes hein, des écoles du quartier, que se soit... au départ c'était que les écoles primaires, et puis bien sûr les maternelles et les écoles primaires, les collèges sont un peu plus loin, donc, on ne travaille pas trop avec les collèges, euh, voilà.

ML : Vous appelez l'école pour venir ici ou vous amenez les livres à l'école ?

VE : Alors, en début d'année on envoie une lettre dans toutes les écoles du quartier et on leur propose plutôt de venir, c'est-à-dire, il y a deux possibilités, l'enseignant peut venir tout seul s'il a l'envie, comme tous les adultes qui travaillent avec les enfants, emprunter des livres sur une carte collectivité. Ce qu'il lui permet quand même d'emprunter beaucoup gratuitement pour une durée plus longue que les lecteurs habituels, sinon, on lui propose de venir avec sa classe pour cinq visites, parce que on pense qu'en cinq visites qui sont espacées chacune de trois semaines, ça laissera la possibilité de présenter un peu toutes les facettes, et de la bibliothèque et de la variété de ce qui existe en littérature de jeunesse. On va beaucoup plus rarement, nous, dans les écoles

contrairement à ce qui se fait dans d'autres bibliothèques, hein, d'ailleurs. Ce que je vous dis ce juste par rapport à nous, parce qu'on trouve que c'est quand même bien que les enfants voient vraiment.

ML : Ah, oui.

VE : Voilà, mais quand un projet, mais oui, mais par exemple, cette année sur des projets précis pour des enseignants dont les enfants connaissaient déjà la bibliothèque, il est arrivé, il arrive régulièrement que les bibliothécaires soient amenés à aller éventuellement dans la classe, soit qu'il y a une difficulté pour l'enseignant de se déplacer, soit parce que, là il y a un projet avec un lycée d'enseignement professionnel et une maternelle, et, les grands, hein, c'est des 16-18 ans, de ce lycée d'enseignement professionnel qu'on forme à la lecture, se rendent avec un ou deux bibliothécaire dans l'école, pour faire de la lecture aux enfants, vous voyez. Donc, c'est possible, mais uniquement, par rapport à des enfants qui déjà sont venus à la bibliothèque. Il faut déjà qu'ils aient vu à quoi ça ressemble, à quoi ça sert, et l'intérêt.

ML : Ah, oui.

VE : Voilà. Mais ce que je vous dis n'est pas forcément ce qui se passe partout.

ML : Ah, oui.

VE : Il y en a qui se déplacent beaucoup plus. Hein, voilà.

ML : Comment la bibliothèque achète ses livres ? Est-ce qu'il y a un choix, ou...

VE : Alors, il y a environ dix mil livres qui paraissent chaque année en littérature de jeunesse, en édition jeunesse en France, dont cinq mil nouveautés. Alors, il est évident qu'on fait un choix parce que cinq mil ça vous laisse un choix énorme, tout et même. On est une bibliothèque municipale de la Ville de Paris, on fait partie d'un réseau de cinquante bibliothèques, et donc on donne un budget. La municipalité répartit le budget sur les cinquante bibliothèques. Si on a une grosse bibliothèque on a un petit peu plus d'argent que si on a une toute petite bibliothèque, hein, bien sûr. Et on a un service central qui va nous aider par rapport au côté matériel des commandes et aussi dans l'organisation de comités de lecture pour que nous, on puisse lire les livres, faire des analyses, voilà. Donc, on choisit, pas sur un catalogue, on choisit par rapport à des lectures, à des analyses critiques, au fait d'aller les voir les livres en librairie, voilà. Mais on choisit, je dirais, en se concertant avec les autres bibliothèques de Paris, tout au moins pour les nouveautés. Pour le reste, on a toute liberté de commander ce qu'on veut, c'est-à-dire que si une nouveauté n'est pas retenue pour l'ensemble des bibliothèques de Paris, on a tout à fait le droit de la commander, nous, directement, si ça n'intéresse que nous.

ML : Par rapport au Brésil ce qu'on trouve différent, ce qu'on observe ici c'est que le parisien, il lit beaucoup. On peut trouver des lecteurs dans les bus, dans le métro, dans les cafés, dans les bistros. A votre avis les français, ils lisent beaucoup, ils lisent bien ?

VE : Ecoutez, je serais incapable de me souvenir des chiffres... Il y a des études qui ont été faites sur les activités culturelles et je ne me souviens pas, vous devez savoir les chiffres mieux que nous, si ça se trouve... Comment dire, euh, on se plaint toujours que on lit de moins en moins. Je crois qu'il y a plus de lecteurs mais moins de gros lecteurs, c'est-à-dire que je crois que c'est ça [...]. C'est vrai que l'impression que le métro donne, c'est que les gens lisent partout. D'un autre côté actuellement on est en train de dire que les gens écoutent plus leur... la musique, voilà. Alors, voilà, il y a une étude qui est toute récente sur la fréquentation des bibliothèques publiques [...]

oui, c'est ça, regarder, l'hémorragie des grands lecteurs, hein, s'est arrêtée. Il y a une stabilisation, voilà. Mais, en tout cas, moi, je pense que quand même, les gens lisent, picorent, enfin, ils lisent entre les journaux gratuits, des journaux payants, les journaux des enfants, leurs propres livres, il y a quand même des pratiques qui sont sûrement, quand même, réelles et quotidiennes, je pense. Il faut met tout, enfin, il faut tout additionner, je pense, il faut pas rester juste au livre pur, il faut regarder...

ML : Il y a revues, des magazines...

VE : Voilà, tout ce qui est, voilà, je pense qu'il faut l'élargir à la lecture en général, à mon avis, hein, voilà.

ML : Vous avez ici, dans la bibliothèque, une salle d'albums qui est destinée aux parents et aux éducateurs. Je voudrais savoir comment c'est, d'une manière générale, le rapport entre les parents, les enfants et les livres. Soit ici, dans la bibliothèque, soit dans les écoles, soit chez eux.

VE : Alors, la salle d'albums pour moi elle n'est pas réservée aux parents, quand même, ou éducateurs. C'est une salle pour les enfants, aussi, enfin. Il y a des enfants qui viennent même plus grands, par exemple, et qui continuent à y aller, alors, qu'ils sont venus tout seuls, vous voyez. Donc, c'est une salle qui est utilisée, je dirais, euh, par tout monde. Alors, euh, il y a eu une période où dans les années 70 - 75, les parents étaient pas forcément les bienvenus en bibliothèque jeunesse. La bibliothèque, le Centre Pompidou, vous savez, la Bibliothèque Publique d'Information, avant, il y avait une bibliothèque jeunesse qui était sur la place devant, mais qui maintenant n'existe plus, ça a été supprimé. Et, je me souviens très bien que dans les années 75-76, les adultes étaient interdits. Parce qu'on pensait que ils empêchaient les enfants de choisir librement. Mais, à mon avis, c'est complètement une vue de l'esprit parce que, de toute façon, qui c'est qui paie, c'est quelque part les parents, et je trouve que c'est important, moi je trouve que c'est au contraire beaucoup mieux d'avoir une discussion et d'avoir des parents intéressés, mais en même temps, pas trop effectivement sur le dos de leurs enfants. Donc, là c'est difficile de généraliser, parce que tout dépend aussi de l'âge de l'enfant. Quand le bébé, quand l'enfant est tout bébé... oui, donc, je disais, quand l'enfant est tout petit, bébé, dans les bras de ses parents, d'abord il faut convaincre les parents, mais aussi les éducateurs de jeunes enfants, les personnels de crèches, que lire, au bébé, c'est quelque chose d'important. Donc, là-dessus je dirais, les mentalités ont évolué, c'est une idée qui est plus intégrée, mieux intégrée qu'avant, mais quand même je vois, nous on travaille par exemple, avec les personnels des crèches du quartier et, c'est devenu une idée qui se... qui commence à être vraiment bien acceptée, mais jusqu'à très récemment, euh, on lisait dans les sections pour les plus grands, c'est-à-dire pour les deux, trois ans, mais lire vraiment à des enfants de trois mois, c'était quelque chose que les personnels de petite enfance avaient beaucoup de réticence à imaginer même et à faire, donc, parce que ils se sentaient un peu ridicules de lire à des enfants qui parlent pas, qui réagissent pas, qui sont dans un petit fauteuil ou dans les bras. Et c'est un peu pareil pour les parents, mais c'est une idée qui bouge, et maintenant, de plus en plus, grâce à un travail pas uniquement des bibliothèques, hein, il y a des associations en France comme l'Association Accès, qui est une association d'ailleurs qui a travaillé avec des pédopsychiatres

• • • • •

Entrevista concedida pelo Professor Roger Chartier
Historiador e pesquisador da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais - Paris
Em 6/6/2006

O pesquisador, de posse do meu caderno com as questões, começou a respondê-las sem que eu as colocasse primeiramente. Ele começa respondendo a questão de número cinco que é: “La sociologie de la lecture c’est un nouveau regard de la Sociologie au sujet de la lecture. A votre avis qu’est-ce que c’est la sociologie de la lecture et comment elle peut nous aider à améliorer le niveau de la lecture des enfants, de la jeunesse et des adultes”.

RG : La question número cinq c’est: est-ce qu’il y a finalement un rapport possible entre des travaux scientifiques qui sont à la fois descriptifs, statistiques, analytiques et des pratiques ou des politiques de la lecture, c’est ça que vous avez dans cette question. D’un côté, il y a la Sociologie de la lecture entendue de différentes manières, d’une part dans son registre le plus statistique qui serait la plus riche sur d’une part des enquêtes faites par les pouvoirs publics, vous savez qu’en France il y a cette enquête régulière tous les cinq ans qui s’appelle “Les pratiques culturelles des français”, ou bien des enquêtes faites par des sociologues sur des populations particulières de lecteurs, les étudiants, les prisonniers etc. Donc, là on a une première base de la Sociologie de la lecture qui s’essaye de dire, qui lit, combien de livres sont achetés, combien de livres sont lus, quelle est la part de la lecture ou de l’achat de livres à l’intérieur des budgets voués aux activités culturelles jusqu’à une sociologie plus anthropologique qui serait la description de pratiques de lecture, au sens lecture solitaire, lecture collective, lecture à haute voix, lecture silencieuse, lecture liée à une activité professionnelle, lecture liée au loisir, lecture rendue obligée par le monde bureaucratique, ou lecture à distance de ces obligations. Donc, on a ces deux dimensions fondamentales, me semble-t-il dans la Sociologie de la lecture qui illustrent, par exemple, tous les livres publiés par le Centre, le Service des études de recherches, de la Bibliothèque Publique d’Information, Centre George Pompidou, qui avait été dirigé du pendant un temps par Martine Poulain, et qui ont donné lieu à toute cette collection des livres sur soit, des enquêtes statistiques sur des pratiques de lecture, soit, des descriptions anthropologiques sur des pratiques de lecteurs, on pourrait dire. Alors, est-ce qu’il est possible d’utiliser ce matériel pour un projet, ou une politique, peut-être, même sûrement ? C’est-à-dire, de porter les diagnostics sur les dispositifs qui peuvent aider au développement de la lecture. Alors, à partir de là vous entrez dans un domaine que je ne connais pas du tout, c’est-à-dire quelles seraient les politiques de la lecture dans et hors l’école ? Quels seraient les programmes de développement de la lecture qui seraient menés pas différents niveaux d’institutions qui peuvent être l’État, qui peuvent être les régions, qui peuvent être les municipalités, qui prennent différentes formes, ça peut être l’ouverture de médiathèques, ça peut être des incitations comme la forme de foires du livre, semaine de la lecture, ça peut être, dans l’école l’introduction des bibliothèques scolaires ou des médiathèques scolaires. Bon, chacune de ces questions a des spécialistes ou des praticiens, moi, je...

Les questions trois et quatre vous savez le problème c’est de... vous avez l’impression qu’on lit beaucoup dans le métro parce que les gens ont des journaux, ou des livres de poche, tout le problème c’est le rapport entre cette impression subjective qui provient d’une expérience immédiate et d’autre part les données contrôlées qui sont effectivement collectées par soit, ces

enquêtes administratives, “Les pratiques culturelles des français”, soit, des enquêtes sociologiques dispersées dans des nombreux ouvrages, ceux du Centre George Pompidou, mais aussi les livres de Baudelot. Alors, je crois qu’il faut contrebalancer ces deux éléments-là, qui est une sorte de diagnostique immédiat du quotidien et l’autre qui est l’enregistrement de données plus contrôlées, avec évidemment une grande question qui est, lorsqu’on pose de question sur la lecture, que ce soit sur la forme d’une enquête statistique, soit sous la forme d’une enquête ethnologique, toute la difficulté provient du fait que, celui qui répond, surtout si c’est des personnes des milieux populaires ou des milieux qui sont de faibles lecteurs, répondent en fonction de ce qu’ils imaginent être, de la part de l’enquêteur, sa définition même de la lecture, c’est-à-dire que très souvent les anthropologues ont montré que, à la question sur la lecture la réponse était : “Je ne lis pas”, et qui en fait, celle-ci voulait dire : “Je ne lis pas les livres que vous supposez, vous enquêteur, comme étant dignes d’être lus”. Et, donc, du coup, les pratiques réelles étaient à distance de la déclaration, puisqu’en fait ils lisaient ceux qui se disaient non lecteurs, en fait ils étaient lecteurs, mais ils étaient lecteurs de magazines, de journaux, d’une littérature “qu’ils ne pensaient pas digne, d’être considérée comme une lecture légitime”. Donc, ce jeu là est tout à fait fondamental par rapport à toutes les enquêtes et il ne peut être contrôlé que soit par une série d’entretiens et pas simplement un entretien ou un questionnaire, puisque un rapport différent s’établit à partir de ce moment-là entre l’enquêteur et le lecteur ou la lectrice, et qu’il peut faire franchir cette barrière de l’image qu’ils ont de ce qu’est une lecture légitime, et de l’autre côté il peut être aussi franchi comme l’on montré beaucoup d’ethnologues par le fait que, si l’entretien a lieu dans un cadre familial, dans lequel des objets sont présents, le type de mémoire, ou le type d’énoncé qui est produit, est tout à fait différent que si l’entretien a lieu dans un lieu neutre, et, à fortiori, je ne sais pas à l’université, ou dans un lieu qui n’est pas celui de la pratique.

Donc, ça c’est le, sur ces questions, aussi bien pour le Brésil que pour la France, ça vaudrait sur cette idée de contrôler par des données statistiques ces impressions que l’on peut avoir et c’est d’autre part, le fait de réfléchir sur ce que commande les réponses à toutes formes d’enquêtes sur les pratiques de lecture, quelles qu’elles soient, soit pour collecter des données homogènes et statistiques, soit pour collecter des descriptions plus ethnologiques, anthropologiques des pratiques de lecture.

Alors, dans ces premières questions, je pense qu’un des livres dans lequel il y a le plus de données, ce serait quand même les volumes sur les discours de la lecture qu’avaient écrit Jean Hébrard et Anne-Marie, soit la première édition, soit l’ajout qui a été fait pour aller jusqu’à l’an 2000, et dans lesquels on voit comment trois milieux importants, les bibliothécaires, les enseignants et les éditeurs tiennent des discours sur la..., enfin, les institutions, plus que les enseignants, bibliothécaires, professeurs, maîtres d’écoles et institutions, ça peut être l’État, ça peut être l’Église, ça dépend des périodes, développent des visions ou des représentations de la lecture, les mauvaises lectures, les lectures encouragées, les pratiques réelles, ou les pratiques imaginées. Donc, il y a tout ce massif de discours sur la lecture dont il faut analyser les logiques, les raisons, les formes, et qui peut entraîner ensuite sur d’autres questions, des actions, des interventions qui s’appuient sur ces diagnostics. Mais, avec évidemment le fait que chacun de ces diagnostics est organisé à partir d’un projet idéologique, d’une perception de représentations qui ne sont pas nécessairement adéquates à la réalité des pratiques, de traditions qui sont liées, soit à la pratiques professionnels, dans le cadre des professeurs et des bibliothécaires ou qui sont liées à des enjeux sociaux et politiques, dans le cas de l’Église ou de l’État. Donc, je pense que ça, ça serait plutôt

cet aspect-là d'articuler les discours sur la lecture avec les actions, les institutions, les politiques qu'ils s'appuient sur eux, et c'est le style d'études que vous pouvez faire en parallèle pour la France et pour le Brésil.

Mais, au-delà, je sais pas trop que vous dire, parce que je n'ai aucune idée, il faut demander aux gens du terrain. C'est-à-dire que ce questionnaire, il faut que vous le posiez à un certain nombre de gens qui sont liés avec le monde scolaire, ou bien qui sont liés avec le monde de la politique publique des bibliothèques et des médiathèques.

ML : Je suis allée au Centre Paris Lecture et j'ai parlé avec M. Caron qui est le Directeur et j'ai aussi suivi un séminaire, pendant une semaine avec les animateurs de bibliothèques...

RG : Alors, vous avez les réponses à cette question, enfin, des réponses à cette question...

ML : Oui. J'ai encore une autre question: Dans votre livre *Du lecteur au navigateur* vous avez dit que les enseignants devraient profiter des lectures des jeunes étudiants, des jeunes élèves pour les amener à la lecture des classiques. Quelque fois l'école, la lecture, la jeunesse, ils nous semblent une voie de deux mains, n'est-ce pas? Ils ne font pas une seule voie. Comment on peut faire pour...

RG : J'en sais rien comment on peut faire, moi, c'est pas mon travail, je veux dire, le problème c'est que cet énoncé qui n'a pas évidemment beaucoup de sens, puisqu'il n'est pas lié à une pratique. Elle est simplement cette idée que, par rapport à ce que je disais tout à l'heure, c'est-à-dire, l'idée souvent intériorisée par les milieux de faibles lecteurs selon lesquels il y a un monde de lecture légitime et que ça c'est la lecture, et qui a des modes de pratiques de lecture qui ne méritent pas d'être désignées comme lectures, et qui pourraient être..., qui a peu à voir avec des retenues en charge par recherche des institutions, et en particulier l'institution scolaire, qui reprend les mêmes dicotomies. Il me semble qu'on peut opposer à cette vue une autre vision dans laquelle, mais resterait à trouver un dispositif pratique, pédagogique qu'il permette, on peut opposer une autre vision qui est, que, dans l'acte de lire il y a un premier pas qui est le lire, et que ce lire peut s'appliquer, s'emparer, s'approprier d'une grande masse, de textes, sans dignité, ou qui seraient pas considérés comme des lectures fortes, qui permet donner des connaissances, ou d'établir de la compréhension, d'élucider le rapport au monde etc. Alors, il y a-t-il une radicale dichotomie comme le laisseraient supposer certaines pratiques de l'école traditionnelle ou comme l'intériorise un certain nombre de lecteurs populaires ou faibles lecteurs? Ou, est-ce que, il y a dans un monde dans lequel effectivement cette circulation-là de formes de textes, est massive, partout, il suffit d'aller... mais aussi bien au Brésil qu'à Paris dans les kiosques on trouve une énorme masse de revues, journaux etc. Ou bien, plus grave encore, peut être, les formes textuelles ou d'images qui se trouvent sur la transmission électronique, est-ce que c'est un obstacle qui doit être détruit? C'est une position de certains de plus conservateurs en France, je veux dire que l'école doit aller contre à ça, où est-ce que c'est un élément qui donne une habitude de pratique, qui peut ensuite, grâce un travail pédagogique, mais peut être démesuré, hors de portée, être déplacé vers d'autres textes qui eux, auraient évidemment des puissances, des capacités différentes. Je ne sais pas, c'est un pari, en tout les cas. C'est l'idée que, c'est peut-être un pari, mais c'est aussi l'idée qu'il y a quelque chose qui peut être fait, parce que sinon, j'ai bien peur que si on définit strictement la culture écrite dans le monde scolaire comme en totale rupture et une opposition ou doivent détruire toutes ces autres formes illicites de pratiques, la partie elle ne soit pas gagnée facilement, parce que le monde il est tel qu'il est. Donc c'est plutôt un diagnostic qui pense que il y a peut être des possibilités qui a vraiment été en gros quand même le pari de la littérature pour la jeunesse, c'est-

à-dire une littérature, depuis le XIX^{ème} siècle, c'est-à-dire une littérature qui n'est pas strictement à l'intérieur du canon, du répertoire scolaire, mais qui d'autre part est pensée comme pouvant être un élément qui, dans une diversité, ou une hiérarchie des pratiques de la lecture peut jouer un rôle d'appui, d'élan, d'initiative. Alors, est-ce qu'on peut transférer ce qui avait été le pari de l'édition de littérature pour jeunesse sur d'autres formes, moins pédagogiques et didactiques, plus immédiates et collectives, mais en les transformant, en les travaillant pour en faire un support, parce que de toute façon elles supposent une capacité, même si vous lisez une magazine de moto, il y a du texte, il faut être capable de le déchiffrer; même si vous jouez avec des jeux électroniques, il y a maintenant des protocoles, des codes, des textes qui existent. Donc, on est dans l'univers avec une très grande présence textuelle. Mais, est-ce que le texte suffit... il y a... alors, cette présence textuelle peut être pensée comme le pire ennemi de la lecture, ou peut être pensée comme...

ML : C'est ce que Baudelot a dit, malgré tous les moyens qui attirent l'attention, ils continuent à lire, n'est-ce pas ?

RG : Voilà! Ça c'est la thèse, alors il y a les plus optimistes, ou le plus progressistes qui pensent que il y a une possibilité de prise d'appui, parce qu'il y a une compétence qui ensuite peut être appliquée. Mais pas toujours et pas forcément, sur d'autres objets. Et il y a ceux qui pensent, à l'univers, que cette compétence est une compétence à rentrer dans le monde de la véritable lecture, et des véritables textes, et que donc, il y a une vision de lutte ou de conflit. Alors que la première vision serait plutôt une vision de déplacement, d'appropriation, de détournement. Je ne sais pas, c'est une question ouverte. Mais, en tous les cas ces deux modèles, dont on trouverait maintenant des traductions dans les prises de position pédagogiques, dans les prises de position idéologiques, dans les pratiques des enseignants etc. Donc, même au-delà, finalement, dans les politiques des éditeurs, dans l'organisation des foires du livre, tout ça me paraît qu'on pourrait déchiffrer les intentions à partir de cette dichotomie. Mais ne me demandez pas, Hébrard, à Anne-Marie ou à d'autres comment je ferais dans le concret de la classer pour transformer ce qui est un pré-savoir. Parce que le paradoxe, c'est ça, c'est qu'on a toujours pensé le pré-savoir dans les écoles, sur le modèle évidemment des travaux sociologiques de Bourdieu, c'est-à-dire un pré-savoir qui favorise les milieux d'élite puisque l'école en double, c'était la thèse des héritiers, c'était la thèse de la reproduction, ces compétences pré-actives et donc aggrave plutôt que réduit les écarts. Mais on peut aussi dire qu'il n'y a un pré-savoir qui est ce pré-savoir qui serait pas considéré comme savoir par la norme scolaire, mais qui néanmoins existe, personne ne peut dire que les élèves, en France, ont moins de capacités de lecture maintenant qu'ils n'en avaient il y a cinquante ans. Mais simplement le problème c'est de savoir quels sont les dispositifs qui permettent de - en plus le monde électronique pour beaucoup d'entre eux qui entrent dans le monde des textes avec le monde électronique est un monde saturé de textes. Donc, il y a des pré-savoirs textuels, mais qui n'ont pas pré-savoirs textuels, ha, une pratique de lecture qui définirait une capacité d'appropriation d'œuvres ou qui ont des finalités de connaissance, de déchiffrement et d'utilité. Ça c'est la question ouverte à toute la réflexion didactique et pédagogique. Bon, voilà moi ce que je peux vous dire, mais vous avez travaillé avec... Il y a aussi les gens, de la littérature, "L'Heure Joyeuse" etc...

ML : Oui, je suis déjà allée là.

•••••

Entrevista concedida pela Senhora Michèle Petit
Antropóloga, Socióloga, pesquisadora e escritora sobre leitura
Dia 13/6/2006

ML : Maintenant je parle avec Mme. Michèle Petit, une écrivain et anthropologue. Comme écrivain et comme anthropologue qui travaille, qui travaille avec le domaine de la lecture, à votre avis, qu'est-ce que c'est la lecture et comment elle peut nous aider à construction de soi, à la construction de soi?

MP : C'est une question gigantesque!

ML : Je sais, c'est une question très générale.

MP : Une question gigantesque sur lequel bien des écrivains, ont apporté des éléments au cours de l'histoire. On dispose de toutes sortes des textes littéraires que Jacques Leenhardt notamment étudie ou des écrivains dont on a expliqué comment la lecture leur avait permis de se construire. Mais, moi, j'ai été amené à travailler sur cette thématique parce que ce sont des lecteurs « ordinaires » qui m'en ont parlé. Ce ne sont pas des écrivains, ce sont de gens que j'ai rencontrés dans mes recherches de terrain, en France d'abord, qui portaient sur des espaces où l'accès au livre n'était pas donné, n'était pas..., n'allait pas de soi. J'ai commencé d'abord à travailler sur la lecture et il y a maintenant 14-15 ans en contribuant à une recherche sur la lecture au milieu rural, puis j'ai coordonné une recherche dans des quartiers dits sensibles, vous savez, ce sont de quartiers situés en périphéries urbaine, dont on a beaucoup parlé récemment, et où je devais avec des collègues tenter d'apprécier quel était la contribution, quelle pouvait être la contribution des bibliothèques publiques à une lutte contre les processus d'exclusion. Dans les deux cas, que ce soit en milieu rural ou que ce soit dans des espaces urbains périphériques et économiquement défavorisés, euh, ce qui nous a intéressé, mes collègues et moi, c'est l'expérience singulière des lecteurs. C'était pas que nous ne privilégions pas, moi en tout cas pour ma part, je ne privilégiais pas une approche statistique, même si celle-ci est évidemment très intéressante au départ d'une recherche. Ce qui m'intéressait ce d'entendre des gens, des hommes, des femmes, des adolescents, quelque fois des enfants évoquer leur rencontre avec des livres, même si ces rencontres étaient très occasionnelles. Même si ce n'étaient pas devenus des grands lecteurs. Et les écouter, me dire de quelle façon ces rencontres régulières ou occasionnelles avaient modifié, et dans quel sens, quelque chose, dans quelque champ de leur vie que ce soit. Que ce soit par rapport à leur poursuite, leurs études, leur devenir scolaire, que ce soit par rapport à leur devenir professionnel, que ce soit par rapport à leur positionnement social, en terme de capital culturel, que ce soit en terme de construction de soi, justement, dans tous les champs qui leur venaient spontanément à l'esprit. Je veux dire que je menais... je privilégiais l'entretien, l'entretien le plus libre et le plus ouvert possible, je les laissais eux venir et de manière spontanée évoquer des thèmes qui leur semblaient importants. Or, en faisant cela, on a eu une surprise. En particulier quand on a mené une recherche dans des quartiers urbains défavorisés, auprès de jeunes, euh, de jeunes âgés, là de quinze à une trentaine d'années, on a au bout du compte, on a eu, on a interviewé 90 de ces jeunes, qui ont parlé pendant deux heures, trois heures, de toutes leurs rencontres avec une bibliothèque, de toutes leurs rencontres avec la lecture, de toutes celles qui leur venaient à l'esprit, bien entendu. On avait crypté tout ça, on s'est retrouvé avec 1500, 2000 pages, en simple interligne, de matériaux, et on a ensuite commencé à distribuer un peu... à organiser cette matière, énorme, non, en classifiant un peu les choses, et en

voyant, par exemple, tout ce qui allait du côté des apprentissages, tout ce qui pouvait contribuer à tout ce dont ils nous avaient parlé qui allait dans le sens, d'un meilleur de venir scolaire, tout ce qui allait dans le sens d'une amélioration de la connaissance de la langue écrite, tout ce qui allait dans le sens des sociabilités etc. On a comme ça dégagé un certain nombre de thématiques, et puis dans toutes ces thématiques il y avait aussi tout ce qui allait dans le sens d'une construction de soi, d'une construction de soi au sens le plus large possible. Et, il s'est avéré que quand on a classé nos paquets, on avait un petit tas sur leurs apprentissages, un petit tas sur la sociabilité, et un tas comme ça [então ela fez um gesto com a sua mão esquerda para mostrar uma pilha imaginária de papéis sobre a mesa] sur la construction de soi. On leur avait jamais posé la question, on leur avait jamais dit: "Est-ce que vous vous intéressez, est-ce que vous avez l'impression que la lecture vous a aidé à se construire" c'était, bien sûr, ça c'était nos termes à nous. Alors, on a leur demander de raconter spontanément, tout ce qu'ils associaient à la lecture dans tous les champs, comme je vous l'ai dit. Or, spontanément, et par des biais multiples, très variés, beaucoup de ces jeunes avaient évoqué de quelle façon la rencontre avec des livres, un livre, parfois une ligne, parfois une poésie, parfois... les avaient, un moment, aidé réellement à se construire. Alors, ça m'a d'autant plus frappé que... que... il y avait un écart assez net, entre ce que disaient ces jeunes, ce que disaient aussi avant eux les gens que j'avais entendu à la campagne, qui déjà évoquaient beaucoup cette thématique. Et puis, donc, ce que disaient les lecteurs, et puis ce que disaient les médiateurs; les médiateurs du livre, que ce soit des enseignants, que ce soit des bibliothécaires, eux, évoquaient beaucoup, justement les utilisations parascolaires, la bibliothèque ça sert à venir faire ses devoirs, ça sert à avoir un plus un capital culturel, ça sert à apprendre les règles, euh, que suppose le partage d'un espace comme ça, comme la bibliothèque, d'un espace public, ça a des fonctions sociales, ça a des fonctions... mais, ils parlaient peu de cet aspect, de cet aspect de construction de soi. Nous en parlons un petit plus maintenant parce que on a été quand même plusieurs à montrer ça, à insister sur ça, et donc je crois que ils en ont un peu plus pris conscience. Mais, à ce moment là, ils n'en parlaient... ces médiateurs en parlaient pas tellement. Alors même que, eux mêmes, dans leur expérience individuelle, en savaient long sur le sujet. Mais, c'était comme s'il avait un clivage entre l'expérience vécue, de bibliothécaire, par exemple, comme lecteur, et puis son discours, euh, officiel, quoi... comme ça, sur ces thématiques là.

ML : Il y a un éloignement entre le discours et la pratique...

MP : Il y avait... oui, souvent, bien sûr, bien entendu... Donc, quand on a rendu compte de cette recherche dans des quartiers sensibles, on avait déjà un gros chapitre sur cet aspect de la lecture et de la construction de soi. Par ailleurs, moi évidemment, ça m'avait intéressé parce que... j'étais pas étonné de trouver ça... Jusqu'à... d'avoir trouvé, je vous ai dit que je travaillais avec des collègues, et on a tous, dans tous nos entretiens, on a eu beaucoup de choses, beaucoup d'éléments sur ça. Mais moi personnellement ça ne m'a pas beaucoup étonné parce que, euh, j'ai une formation multidisciplinaire, au départ j'étais sociologue et orientaliste, mais ce qui a le plus compté dans ma formation intellectuelle et personnelle, c'est probablement le rencontre avec la psychanalyse. Et donc, j'ai notamment compris là, par expérience personnelle donc, à quel point la langue nous constitue, à quel point nous sommes faits de mots, et à quel point, plus on est à même de nommer, de mettre des mots sur ce que l'on vit, plus on est à même de le vivre et plus on est à même de le changer. Donc, quand j'ai commencé à travailler sur la lecture, j'ai été un peu surprise de remarquer que les collègues qui travaillaient sur la lecture référaient très, très bien certains

éléments, comme ce qui était, par exemple, du côté du capital culturel, justement, quand à la thématique à la Bourdieu, ils étaient très an fait, ils reféraient très très bien ça. Ils commençaient aussi à travailler sur les sociabilités, encore que, il y a encore à faire beaucoup sur cette thématique-là, je crois. Mais, en revanche, sur tous ce qui était justement, autrement dit, pardon, ils voyaient très bien le langage comme instrument social, comme instrument de pouvoir, mais je trouvais, il me semblait qu'ils ne reféraient pas assez à quel point aussi le langage était quelque chose de fondamental pour la construction de la subjectivité. Donc, euh... j'étais donc pas étonnée de retrouver ça dans les témoignages, enfin pas dans les témoignages, dans les récits que faisaient ces jeunes gens et ces jeunes femmes, mais avant eux des gens de tous âges à la campagne, qui parlaient tellement de l'importance qu'avaient eu des mots, des mots que des écrivains avaient travaillé justement, de façon très condensée et très esthétique. Et donc, et que pouvait avoir en effet sur... sur la psyché. Donc, comme cette dimension m'intéressait, qu'elle avait été beaucoup soulignée par ce que nous rencontrions, et que je trouvais qu'elle n'était pas beaucoup traitée, euh, j'ai repris un petit peu ce matériau et c'est comme ça que j'ai rédigé ce livre que vous avez lu, *L'éloge de la lecture*, où j'ai confronté, mis en rapport, donc, des choses qui m'avaient été dites par des lecteurs «ordinaires», et puis, aussi, ce qu'avaient pu en dire des écrivains contemporains ou plus anciens, et des écrivains qui n'étaient pas forcément des grands écrivains, mais qui du moins, avaient fait un minimum de travail.

ML : C'est ce dialogue-là que je trouve très intéressant, ce que les jeunes filles disent et ce que les écrivains disent aussi.

MP : Et donc c'est vrai que, très souvent ils disent des choses qui sont assez souvent peu éloignées, que des jeunes gens comme ça retrouvaient des choses qui avaient pensé des écrivains en s'observant, avec souvent beaucoup plus de minutie, et beaucoup plus de disponibilité que peut en avoir un jeune homme ou une jeune femme, euh, dans un quartier, sauf que, ils avaient aussi des formules, ces jeunes, enfin, vous l'aurez sans doute noté, mais parfois aussi des formules très percutantes, très étonnantes. Par ailleurs, euh,

ML : Vous avez pris premièrement les paroles de jeunes fils et après les écrivains

MP : Les écrivains, tout à fait, ...

ML : Ça c'est respectueux, hein ?

MP : Je ne l'ai même pas fait dans une intention respectueuse

ML : C'est une manière de confirmer, de ...

MP : C'est vrai que, on a eu la chance d'avoir, je vous dis notamment quand on travaille dans ces quartiers, on avait fait une centaine d'entretiens, je vous assure qu'on en a eu facilement la moitié qui étaient vraiment de grande qualité, de grande qualité de réflexion, des jeunes gens qui pensaient très bien, très bien, très fins observateurs d'eux-mêmes, alors évidemment les situations d'entretiens sont propices à ces prises de conscience là, mais je crois quand même qu'on a eu aussi de la chance, et que oui on a eu des récits formidables, qui nous ont permis de, qui nous ont nourris pendant long temps, alors c'est vrai que moi j'ai toujours lu, et qu'à partir du moment où j'ai travaillé sur la lecture, quand je tombais sur des choses qui avaient trait à la lecture, je le marquais, et comme j'étais dans ma vie, au jour le jour, un peu entre les uns et les autres, je dis moi, ça c'est ce que m'a dit l'autre il y a trois semaines, lui avant...

ML : Oui, he, ha, c'est bien, he-he...

MP : Donc voilà comment j'ai été amené à m'intéresser à cette thématique. Et pour boucler un peu... je vous ai pas répondu sur la façon dont ça contribue à la construction de soi, pour l'instant, je vous ai répondu sur la façon dont j'ai été amené à m'intéresser à cela... et pour boucler un petit ma trajectoire... À la suite de ça, ce travail, euh, a été présenté dans un certain nombre d'endroits, en France, en Europe et en Amérique Latine, où j'avais donc vécu dans mon adolescence, et où j'ai eu la chance que mon travail soit très bien accueilli. Et donc j'ai été invitée comme je vous le disais dans de nombreux pays. Là j'ai, au fil des rencontres, appris que se déroulaient dans ces pays, toutes sortes d'expériences, avec la lecture, qui étaient très intéressantes dans des contextes notamment de crise, des contextes donc, comme je vous le disais, par exemple, parfois de guerre comme en Colombie, parfois de, des qualifications économiques rapides, comme en Argentine il y a quelques années, parfois de catastrophes écologiques, en Argentine, au Venezuela etc., où des gens, des écrivains, des enseignants, des bibliothécaires, des psychothérapeutes, différentes sorte de gens, avaient utilisé la lecture, et en particulier la lecture d'oeuvres littéraires, pour aider des enfants, des adolescents, quelquefois des adultes, quelquefois même des vieilles personnes, à se reconstruire, là c'est plutôt reconstruire que construire, après donc une catastrophe d'un type ou d'un autre, ou dans des contextes de grande difficulté. Donc, il y avait là tout un matériau, parce que très souvent ces médiateurs, euh notent des choses, observent, trennent des journaux, par exemple, ou de temps en temps rédigent simplement un article pour, euh, tout un matériau que j'ai tanté de, euh, enfin, que je suis en train de réunir et d'analyser un peu parce que je trouve que ces expériences sont peu communs, elles sont pas comme en Europe, elles circulent mal, même au sein de l'Amérique Latine, par exemple. Parfois j'apprends que des gens font quelque chose après une inondation dans tel pays et le lendemain quelqu'un d'autre me dit : «mais eh bien, moi j'ai travaillé dans un... d'inondation à trente kilomètres et c'est par moi, ou par quelqu'un d'autre qui passe par là, qu'ils se rencontrent et qu'ils se connaissent. Il y a des choses que circulent, mais il y en a d'autres que ne circulent pas. Donc, j'essaie de travailler actuellement sur ce matériau... qui nous permet de creuser un peu...

ML : Il y a au Brésil un projet qui est très intéressant. Je ne sais pas comment il s'appelle en français, mais en portugais c'est le projet VAGALUME. Vagalume c'est des petits insectes, je ne sais pas, je crois que vous n'avez pas ici. C'est un petit insect qui a une petite lumière...

MP : Mon Dieu, des lucerolles... non, il y a un autre mot, des vers luisants...

ML : Des vers luisants?

MP : Comme un petit vers?

ML : Oui, Oui, c'est ça, c'est ça. C'est le projet "Vers luisants". Ce sont quatre jeunes filles qui vont, qui parcourent toute l'Amazonie, les villes qui sont très pauvres au Brésil, avec une petite bibliothèque. Et elles laissent les bibliothèques pour les enfants. C'est très intéressant. Si vous avez l'intérêt je peux...

MP : Toutes ces expériences-là m'intéressent...

ML : Oui, oui, je peux... savoir quelque chose sur ce projet-là

MP : Et alors, c'est vrai que la question, c'est que la fragilité de ces expériences, c'est qu'elles sont généralement ponctuelles pour beaucoup d'entre elles, elles ne durent pas. Et que, s'il n'y a pas de possibilités de relais en s'appuyant sur une bibliothèque locale, c'est dommage, c'est dommage. J'ai du mal à juger de ça, euh, peut-être que quelque chose se sera quand même produit, qui aura aidé à un moment précis notamment dans un moment difficile à une certaine symbolisation de

l'expérience – on y viendra tout à l'heure – peut être que il y aura en un effet quand même ponctuel, peut être que dans certains cas ça provoque une frustration aussi. Je sais que par exemple, j'ai toujours en tête ce que m'avaient raconté des femmes en Argentine, qui avait comme ça une petite bibliothèque pour les enfants et elles sillonnaient une région, et elles avaient très peu de livres. Et donc elles restaient trois semaines je crois dans chaque espace, elles mettaient les livres à la disposition des enfants, et quand elles étaient reparties d'un endroit, une petite fille leur avaient dit: « donne-moi un livre, laisse-moi un livre ». Et la mort dans l'âme, elles avaient dit : "Mais ce n'est pas possible, les livres, il y en a très peu comme tu vois et il y a d'autres enfants comme ça, mais on reviendra dans longtemps". Et la petite était restée comme ça, mais on a un autre, un gamin qui avait même appris par coeur un livre et quand il avait su qu'elles partaient, il disait... C'est terrible. C'est terrible, on se dit : "Quelle folie qu'il n'y ait pas une bibliothèque à proximité. C'est ça la question. S'il y avait une bibliothèque qui pourrait faire le relais avec ces expériences ponctuelles, bon..., parce que la continuité quand même, c'est précieux, justement par rapport à, en opposition avec ces contextes cahotiques, quand il y a eu des populations déplacées, où on a perdu beaucoup de choses, qu'au moins il y a eu le fil de quelque chose, qu'au moins il y a cette continuité-là. Si ça aussi c'est cahotique, je ne sais, je ne sais pas très bien. Alors ça c'est autre chose que vous décrivez, apparemment ce sont des femmes qui vont qui reviennent, qui repartent, qui laissent les livres...

ML : Oui, elles laissent les livres...

MP : Voilà

ML : Elles laissent les livres à chaque lieu, à chaque place où elles vont. Oui, c'est très, très intéressant. Il y a une historicienne, une sociologue et même une architecte, je ne sais pas...

MP : Elles ont un site sur le net...

ML : Je crois qu'elles habitent à São Paulo mais je ne suis pas sûre, je crois qu'il y a même une *goiana*, de l'État de Goiás, je ne sais pas, mais je vais...

MP : Ecoutez, ça m'intéresse tout à fait, bien sûr. Je vous dis, en ce moment, j'engrange de matériel et j'aime bien aussi faire voyager les voix.

ML : Ha, ha, ha...

MP : C'est à dire que quand vous avez vu dans ce livre là, par exemple je cite beaucoup de voix de, des jeunes et écrivains, mais là, par exemple, je cite beaucoup de médiateurs, là, j'étais la semaine dernière en Espagne, et j'ai parlé de cette expérience argentine, uniquement, j'ai raconté des... j'ai fait voyages des voix d'Argentine.

ML : Oui, mais il faut aller au Brésil...

MP : J'y vais...

ML : Je vais en profiter que vous avez dit que la lecture est un espace social, la bibliothèque peut être un espace social, et ici, en France, à Paris, ce que je trouve intéressant, c'est que je suis déjà allé beaucoup de fois au Centre George Pompidou. Il y a beaucoup de jeunes gens qui sont là, qui font de l'espace un espace social, et pour se retrouver, pour se rencontrer, et pour lire, bien sûr. Et ici, je trouve que les Français lisent beaucoup, partout, hein, dans le métro, dans le bus. A votre avis, est-ce que les Français lisent bien, ils lisent beaucoup?

MP : Vous avez parlé de beaucoup de choses, et... D'abord, on a pas tout à fait bouclé, à moins qu'on aille très vite, mais... On n'a pas tout à fait bouclé la question d'avant, je vous ai dit comment

j'avais été amené à m'intéresser à la lecture et à la construction de soi, on n'a pas abordé de quelle façon, votre question c'était aussi, de quelle façon ça contribue à la construction de soi, se je me souviens bien. Donc, il y a ça, qu'on a un peu laissé, donc. On pourrait peut être prendre un ou deux exemples dans ce domaine. Après la question de l'espace social, c'est encore une énorme question. Et..., juste pour répondre là sur les Français qui lisent beaucoup. Vous, vous êtes frappée par le fait que nous lisons..., on lisait beaucoup. C'est vrai que dans le métro, par exemple, le métro est la première bibliothèque de la capitale. Et, il est certain que si, si on avait des enquêtes comparables, on en a pas, bien évidemment les pratiques de lecture sont beaucoup plus fortes en France qu'elles ne sont dans les différents pays d'Amérique Latine. Je ne suis pas encore allé au Brésil, mais, c'est tellement corrélé au niveau scolaire, que, évidemment, que les pratiques de lecture sont beaucoup plus élevées ici, puisqu'on a la chance ici d'avoir des niveaux scolaires qui sont supérieurs. Mais, mais je voudrais tout de même dire que, certes le livre ici est apparemment banalisé. En fait, c'est plus compliqué que ça. Il y a aussi beaucoup d'interdits, et notamment quand j'ai commencé à travailler sur la lecture, et que j'ai travaillé sur la lecture en milieu rural, j'ai été très frappée par la prégnance encore aujourd'hui des interdits dans certains milieux sociaux qui touchent le livre. Et ça n'est pas seulement chez les vieilles personnes, et notamment on le retrouve d'une autre façon chez des jeunes aujourd'hui dans différents milieux, en particulier parmi des garçons, pour qui vraiment, lire c'est être un foyot, un pédé etc. etc. C'est une très vaste thématique, là encore, qu'on pourrait développer. Mais, donc, certes, le livre est apparemment banalisé en France, et on lit en moyenne plus que dans des pays où les niveaux de scolarisation sont moins élevés, moins intenses. Ceci dit, moi je, je ne connais votre pays, je vais le connaître, mais j'ai, en voyage en Amérique Latine, je trouve quand même que le livre est très valorisée. Et la représentation du livre est très valorisée. Et, euh, je prends juste un ou deux exemples. J'ai été invitée plusieurs fois à Buenos Aires, il y a une foire du livre. La foire du livre à Buenos Aires attire 1.200.000 visiteurs, je crois, ou quelque chose comme ça. Le salon du livre à Paris, événement comparable, attire 150.000 visiteurs. Certes Buenos Aires est un peu plus grand que Paris, que l'agglomération parisienne, mais si on prend évidemment à niveaux de scolarisation comparables, Paris, au contraire, devrait avoir plus de visiteurs. Et j'ai vu, à chaque fois que j'y suis allé, des gens, des femmes en particulier avec des enfants, de milieux visiblement très populaire, très, très populaires, qui attendaient le temps qu'il fallait, parfois des heures, pour simplement se promener au milieu des livres. Ici, ce sont des événements qui attirent la petite bourgeoisie intellectuelle comme vous et moi. Ça n'attire pas, ou vous voyez, les classes moyennes, les classes moyennes cultivées, bon ça n'attire pas beaucoup, les classes populaires se sentent exclues de ces événements ou n'y vont pas spontanément. Là-bas aussi, elles se sentent exclues, mais elles en veulent. Je dis ça, ce sont des impressions, j'ai pas fait de recherches sur l'imaginaire de la lecture dont vous parliez tout à l'heure, en comparant. Mais, quantité de petits événements, d'anecdotes ou d'observations comme ça m'ont frappé, m'ont montré que, quand même très souvent, le livre semblait désirable, restait désirable dans ces pays, plus qu'il ne l'est... peut-être ici. Même si ici on est repu, on a apparemment accès beaucoup plus facilement, bien évidemment, et on est beaucoup plus lecteur...

ML : C'est moins cher aussi...

MP : Bien entendu, bien entendu. Mais, j'ai quand même été très frappée, et je suis pas la seule à avoir remarqué ça, beaucoup d'amis même qui vont en Amérique Latine, regardent, observent et sont étonnés de ce rapport de désir à l'objet-livre. Donc, et de là, aussi de la pêche comme on dit en français, de la pulsion que manifestent beaucoup de médiateurs. Moi j'entreviens très

fréquemment devant des publics de professionnels, bibliothécaires ou enseignants, et, je vous assure que c'est plus amusant, c'est assez anecdotique, j'sais pas si il faut le garder pour mettre dans votre entretien, mais c'est plus amusant et plus intéressant de travailler avec des médiateurs latins américains, qui ont beaucoup plus d'énergie, de pulsion, de désirs, d'inventivité que nos professionnels ici, bien mieux fermés, plus nantis, mais, un peu dépressifs, on va dire, ha, ha...

ML : Ha, ha, ha...

MP: Je dis les choses à la..., hein, très grossièrement. Mais, bon, il y a quand même quelque chose, un peu, c'était juste en écho à ce que vous disiez sur les lecteurs français et ailleurs, euh.... Quant à, je vous disais peut-être, dire quand même un tout petit peu plus sur lecture et construction de soi, par un ou deux exemples. C'est vrai que, par exemple, en écoutant les jeunes que j'évoquais, et j'ai retrouvé ça après dans d'autres terrains. On comprenait que pour eux, lire, un livre, un moment, avait ouvert un espace, avait permis un redéploiement des possibles par des biais très divers, ils vous racontaient comment...et c'est absolument imprévisible, on ne peut pas savoir avec quel livre ça va marcher pour chaque enfant. C'est quelque chose qui se conjugue de façon singulière. Mais, à entendre une histoire lue, ou à lire un livre, tout d'un coup, ils avaient découvert qu'il existait autre chose, et que s'il existait autre chose, eux-mêmes pouvaient devenir autre chose. Et, il y avait vraiment une marge de manoeuvre qui était conquise à ce moment-là, et cette marge de manoeuvre se gagnait souvent par l'idée d'un élargissement de l'univers de référence, de l'espace de référence. Ils lisaient un livre, un livre qui se référait à un espace totalement autre. Ça peut être le..., vous savez dans les histoires d'enfants, le..., pour nous, ça va être l'Amazonie, et pour les petits Brésiliens, ça sera les châteaux-forts du Moyen Âge européen, par exemple, ... mais la neige... mais, bon...Il y avait un lointain qui s'ouvrait, et, ce lointain, curieusement, cet élargissement de l'espace extérieur faisait une sorte d'élargissement de l'espace intérieur. Et il y avait une prise de conscience que, oui, que, on pouvait devenir le sujet de sa propre vie, un petit peu comme le personnage qui sortait de la maison qui va vers le vaste monde, donc, pour se définir, processus au bout duquel, il se construira comme lui même. Donc, il y avait quelque chose comme ça qui s'amorçait. Et, donc, ça c'est un aspect. Un autre aspect, il y en a quantité, je vous en donne juste un ou deux en exemple, c'est tout ce qui concerne la symbolisation de l'expérience vécue. Très souvent, euh, ils nous racontaient comment des mots trouvés dans des livres, encore une fois très divers et souvent imprévisibles, leur avaient permis de mettre en mots quelque chose qu'ils avaient vécu et qu'ils n'avaient pas pu mettre en mots, qu'ils n'avaient pas et, c'est très compliqué, pour chacun de nous, quand nous vivons quelque chose d'important, dans quelque champ de la vie, penser ce qu'on a vécu, que ce soit un amour, que ce soit un deuil, que ce soit une humiliation, que ce soit une exaltation, toutes les grandes expériences humaines, arriver à mettre en mots c'est très difficile. C'est..., toutes les sociétés ont recouru pour ça à des spécialistes, à des traducteurs en quelque sorte, qui peuvent être des conteurs, qui peuvent être les écrivains, qui peuvent être les psychanalystes, qui peuvent être les, que sais-je. Bon, c'est pas, on ne trouve pas, la télé réalité veut nous faire croire, qu'on pourrait tout de suite dire, ah, ben oui, j'ai vécu un divorce, et j'ai vécu ceci, cela etc. C'est pas vrai, c'est beaucoup plus compliqué que cela d'arriver à..., à mettre en forme son expérience, c'est très complexe. Et très souvent il faut passer par le détour de l'expérience de quelqu'un d'autre pour revenir à soi et intégrer sa propre expérience. Bon. Donc, ces jeunes nous donnaient toutes sortes de témoignages, d'exemples de ce type de processus qui leur avait permis, non pas tant de, on dit toujours identification, "ah oui, il s'est identifié à". Certes, ça peut être un élément, et qui a de l'importance, mais, eux évoquaient plus comment, parfois une phrase,

parfois un paragraphe – ils n'avaient pas forcément endossé le costume du héros tout au long d'une histoire – mais à un moment, il y avait eu un fragment qui avait été lumineux. Ah mais oui, c'est ça. Expérience que nous connaissons tous. Bon. Hé mais... voilà. Eux aussi bien sûr l'avaient rencontrée. Et donc, ils ont évoqué beaucoup de ces moments de prise de conscience intense, de quelle façon donc, des mots trouvés dans les livres leur avaient permis d'explorer des régions d'eux-mêmes qu'ils n'avaient pas su dire, et qui tout d'un coup se formulaient de façon lumineuse. Donc, ces deux petits exemples, cet élargissement de l'espace des possibles par un espace à soi et cette symbolisation par des trouvailles faites dans des livres, par des métaphores trouvées dans des livres, parce que ce qui permet de rendre compte de son expérience, c'est souvent plus une métaphore que un témoignage qui colle à son expérience, si vous avez lu mon petit bouquin, vous aurez vu des exemples de ça. Bon, voilà deux formes, deux exemples qui montrent comment la lecture peut contribuer à une construction de soi. Je vous ai donné deux exemples, il y en a quantité d'autres, il y a quantité d'aspects. Je vous parlais tout à l'heure éventuellement de cet aspect de continuité par exemple, pour des gens qui ont eu des vies cahotiques, des enfances cahotiques, dans des contextes avec des fortes dissensions, des forts conflits. Parfois, la lecture non seulement permet de sortir un peu de cet enfer de l'environnement proche, quand les parents se disputaient ou que sais-je, mais aussi par rapport à donc, à, au cahos et au conflit quotidien, le fil du livre était là, qui permettait à l'enfant de s'en saisir, d'être accompagné jour après jour, ça lui donnait le sentiment d'une continuité qui est fondamentale pour la construction de soi. Voilà, c'était juste pour ajouter, pour terminer avec la question antérieure. Je ne vais pas très vite mais...

ML : C'est bien...

MP : Donc, voilà. Donc, alors, on peut parler un peu, si vous voulez, de l'aspect sociabilité dont vous parliez, de la bibliothèque comme espace social. C'est vrai que, toujours pareil, moi, si je me réfère aux études que j'avais menées, quand on a étudié la lecture..., enfin, quand on a étudié, on a fait des recherches dans des quartiers sensibles. Je vous ai dit que ces jeunes parlaient beaucoup sur l'aspect de la construction de soi, ils parlaient beaucoup aussi peut être que le tas était un peu moins haut, mais ils en parlaient quand même beaucoup de justement tout cet aspect de la bibliothèque comme club, comme ils disaient. Et ils disaient: "Nous aussi on a un espace à nous, comme les autres ont des espaces où se retrouver", et là il y avait l'idée que là il y avait un espace où se retrouver qui est d'une autre nature que le centre commercial, hein. Et il y avait l'idée quand même un peu d'un espace où on se retrouve en toute dignité. C'est pas n'importe quel espace, c'est pas un espace banal, c'est un espace, bon... d'une certaine, d'un certain niveau, d'un certain niveau culturel et donc, eux aussi ils étaient, là, partie prenante de cet espace. Alors, euh... évidemment pour les bibliothécaires c'est pas facile de faire coexister les différents usages de la bibliothèque, les usages à des fins de construction de soi, les usages individuels, et puis les usages "sociaux", et très souvent ça peut même être conflictuel, vous pouvez avoir, c'est l'image classique des jeunes gens qui dans une bibliothèque de banlieue font leurs devoirs tout en bavardant ou en jouant éventuellement et dont le niveau sonore fait fuir tous les autres usagers de la bibliothèque, parce que c'est pas tenable. Donc, c'est compliqué pour un bibliothécaire de gérer ces différents usages. Mais il est certain que c'est son usage très important sur lesquels aussi les gens, et notamment les gens de (*la cassette est interrompue*). Donc, on parlait de bibliothèques comme espace sociale... Bon, moi, j'ai pas envie de développer trop ce thème parce que je n'ai pas fait de recherches jusqu'à présent spécifiquement sur la sociabilité autour de la lecture, contrairement, par exemple là, à d'autres, d'autres proches de Jacques Leenhardt, comme Martine Burgos, ou Christoph Evans, l'un

et l'autre, qui ont été des étudiants de Jacques et qui ont fait des recherches sur la sociabilité de la lecture, mais je vais retrouver cette problématique là quand même parce que justement, euh, dans des espaces en crise, la plupart des expériences sont menées dans des cadres, des cadres de groupe, euh, ces expériences menées en Argentine, en Colombie, au Mexique se font dans des groupes, généralement on choisit de travailler dans la communauté, dans la communauté villageoise et on ne privilégie pas l'approche individuelle du livre, vous voyez. Donc là, il y a toutes sortes de... on a un matériau aussi très riche pour travailler la sociabilité, la sociabilité autour du livre, et pour voir de quelle façon l'introduction du livre modifie ou pas quelque chose concernant le groupe. A mon avis il y a énormément à faire dans ce domaine et à ma connaissance ça a été assez peu étudié jusqu'à présent. Donc, je ne sais pas si ce que vous avez l'intention vous de faire, vous pensez rentrer au Brésil, ou comment est-ce que ça?

ML : Oui, oui, c'est au mois de juillet et je dois écrire ma thèse...

MP : Donc, que tu vous soutenez avec Jacques ?

ML : Oui, oui, non, je vais la soutenir au Brésil.

MP : Ah, d'accord...

ML : Oui, parce que ici je fais un stage sandwich. On l'appelle stage sandwich. Vous connaissez?

MP : Non, non... moi je suis chercheuse, enseignante, donc...

ML : On l'appelle stage sandwich parce que c'est une partie du doctorat, c'est pas le doctorat plein. Je suis ici seulement pour huit mois. C'est pour ça qu'on l'appelle doctorat sandwich, c'est une partie. Eh bien, la lecture et l'école : quel est le bilan que vous faites entre ces deux chemins?

MP : Écoutez... la lecture et l'école, je veux déjà vous dire que, euh, je peux pas en parler énormément parce que je n'ai jamais fait de recherches au sein de l'école. Ça n'a pas été une thématique que j'ai étudiée, ou même que j'ai souhaité étudier, sans doute, parce qu'elle était trop lourde et que ça supposait de se confronter, enfin... Non, ne mentons pas, ne mentons pas, je crois que spontanément elle ne m'attirait pas, parce que, des raisons certainement subjectives, que je n'avais pas été une élève très heureuse, j'avais été une élève qui avait eu des bons résultats, mais je me suis beaucoup ennuyée à l'école et je crois que après j'avais pas envie de retourner à l'école. Ce sont des choses comme ça, qui se produisent pour chacun de nous et qui déterminent nos objets de recherche. On croit toujours que nos recherches sont planes comme ça au-dessus de nos vies, bien sûr que non, elles sont liées à nos expériences, et je n'ai pas été attirée par cette thématique, mais je l'ai forcément rencontrée, comment ne pas la rencontrer. Je l'ai rencontrée, toujours pareil, en écoutant des lecteurs, me parler de leur trajectoire de lecture, de leurs itinéraires de lecteurs, de toutes leurs histoires, de tous leurs souvenirs, et il y avait très souvent, évidemment, la mention de l'école, et la mention d'enseignant, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Et, donc, très classiquement on pourrait dire que beaucoup de gens nous racontaient, nous donnaient un double discours, nous disaient, euh: "ah, j'ai adoré lire, c'était formidable les livres quand j'étais petit, jusqu'au moment où je suis arrivé à l'école, et là les livres me sont tombés des mains, ça m'a dégouté, on m'a demandé de faire des fiches de lecture, quelle horreur etc. etc., bon...". Mais, beaucoup des gens qui tenaient ces discours, nous disaient aussi un moment dans leurs récits : "oui, vraiment l'école c'était épouvantable, je faisais les fiches de lecture et je les détestais etc, ah, mais une année, j'ai eu un prof, alors lui il était génial et lui, c'était lui qui m'a fait découvrir ceci, celà", et donc, l'école avait tous les défauts, mais un professeur était doté de toutes les qualités,

c'était quelque chose qui on a retrouvé très souvent et j'ai vu que des chercheurs, par exemple un chercheur allemand qui s'appelle Erich Schön qui a fait un grand nombre d'autobiographies, qui a rassemblé un grand nombre d'autobiographie de lecteurs, relevait la même chose: "L'école a tous les défauts, mais ah, tel enseignant singulier est doté des qualités multiples etc. etc.". Et puis, c'est sûrement un tout petit peu plus compliqué aussi que ça parce que, l'école a trop de défauts mais au même temps, euh, beaucoup de livres qu'elle... des jeunes font références ont certainement été rencontré par l'école. Donc, et il faut pas oublier bien évidemment, surtout en milieu populaire, et plus encore dans les pays du Sud, l'école est le seul lieu où iront supposément tous les enfants, ou une très grande majorité des enfants alors que la bibliothèque est un espace qui sera malheureusement moins fréquenté que l'école. Donc, euh, c'est pourquoi il faut aussi bien évidemment travailler dans le cadre de l'école, et travailler, et maintenir différents espaces. Moi, je suis très attachée à l'espace de la bibliothèque, il me semble très important, et de la bibliothèque extra-scolaire si possible, il me semble qu'il ne faut pas tout confondre, que l'école a une fonction, que la bibliothèque, en a une autre, et que c'est très bien de les relier, et de tenter de faire en sorte que, de plus en plus, que l'une et l'autre aient des projets qui lui permettent de les relier, mais il faut maintenir la spécificité de chaque espace. Et c'est une chance quand on a là, quand on peut bénéficier des deux espaces, quand on peut jouer sur les deux espaces. Donc, bon, pour dire encore quelques, quelques mots sur, sur l'école, il y a quelque chose quand même qui peut sembler comme une contradiction très difficile à dépasser avec l'école. C'est que, je vous disais que ces jeunes évoquaient ces moments de trouvaille singulière, cet espace qui s'était ouvert et qui les avait relié au plus intime d'eux mêmes. Euh, ça c'est quelque chose qui fonctionne bien avec la bibliothèque, mais c'est vrai que le plus intime de soi et puis, cet espace transparent, sous le regard des autres, est-ce que c'est propice à ce que l'on parle de ce qui on a vécu, bien évidemment des trouvaille le plus intenses, les plus intimes, les plus importantes peut-être, que quelq'un, qu'un enfant aura fait dans des livres, l'école ne serait rien, et elle n'a pas à chercher à savoir, pour moi. Et, euh, c'est très compliqué. Je me réjouis par exemple, que en France, depuis quelques années, à la suite d'une loi promulgué par langue, la Littérature est rentrée officiellement à l'école primaire, on a fait en sorte que des livres de littérature de jeunesse, et de bonne littérature de jeunesse soient présentes à l'école. Et qu'on a incité les enseignants à se former et à passer des livres de littérature de jeunesse de bonne qualité aux enfants. Je m'en réjouis totalement. Mais j'espère que ça ne va être ni trop scolarisé, qu'on ne va pas demander aux enfants de cinq, six ans : "Tu vas faire une fiche de lecture sur ce que tu as lu", et j'espère aussi que on va respecter l'individualité, l'intimité de chaque enfant et qu'on ne va pas venir faire une enquête sur : "Alors ca t'a fait quoi de lire ça?". Alors, ça peut sembler, euh, comique, que j'ose prétendre comme ça, mais j'ai quand même quelque motif d'inquiétude, par exemple, en plusieurs fois, on m'a sollicité à l'Education Nationale pour intervenir devant un publique où il y avait parfois des inspecteurs. Et plusieurs fois, on m'a fait intervenir sur la lecture et la construction de soi. Et des inspecteurs sont venus et à chaque fois me dire à la fin : "Madame, c'est très intéressant ce qui vous avez dit, mais comment est-ce qu'on va faire pour évaluer ça, on a du mal à concevoir des outils jours, évaluer ça". Et j'ai été horrifié, je me suis dit, c'est terrible, on est en train de faire, ou de contribuer à ce qu'ils vont faire des outils de flicage pour euh, on va demander aux enfants : "Quels sont les livres que leur ont permis de se construire au cours du dernier trimestre, fais un commentaire composé sur, sur les processus qui t'ont permis de te construire". Donc, il faut faire très attention parce que si on s'y prend comme ça, et c'est sûr qu'alors là les enfants vont encore plus se précipiter à vers des jeux vidéo. Bon, ceci dit, il y a des risques,

mais c'est vrai qu'il y a aussi beaucoup d'enseignants qui savent très bien y faire et qui, parce qu'ils sont eux-mêmes, lecteurs, qu'ils ont eux-mêmes l'expérience d'un bon rapport à la lecture, ou parce qu'ils ont pensé suffisamment à leur propre rapport à la lecture, sont d'excellents passeurs, comme d'ailleurs en témoignent bien des jeunes comme je vous le disais, qui disent: "Ah l'école, quelle horreur, ah oui, mais tel professeur était genial". Bon. Mais c'est toujours une histoire de rencontre, je veux dire, la lecture, c'est, ou une histoire de famille ou une histoire de rencontre et un petit aussi une histoire de tempérament personnelle. Généralement c'est une histoire de famille, c'est parce que quelqu'un dans votre famille vous a lu, vous a raconté...

ML : Dans mon cas c'est mon père...

MP : Dans votre cas c'est votre père. C'est souvent la mère à notre époque, en Amérique Latine c'est souvent la grand mère, la tante, quelque fois la grand-mère très importante.

ML : C'est ça que j'ai vu dans les enquêtes que j'ai faites, dans tous les couples, par exemple, mère/père, grand-mère/grand-père, oncle/tante, ce sont les femmes toujours qui amènent les enfants à la lecture.

MP : Très souvent! Très souvent... Mais il y a quelques exceptions, ou ce sont les pères, notamment, fréquemment, je ne sais pas dans votre cas. Moi, je l'ai ici, ça m'avait frappé quand les pères étaient autodidactes. Voilà, voilà! Le père autodidacte qui valorise donc beaucoup la culture et le savoir et l'écrit, là, veut, passe à nos enfants, c'est un cas classique. Donc, c'est la lecture, ou est, donc, la plupart du temps une histoire de famille, de milieu social et de famille, mais avec ce petit..., parfois c'est plus de famille que de milieu social. Ça, ça dépend des pays, évidemment. Bon, et si c'est pas ça, c'est une histoire de rencontre, une histoire de rencontre, c'est-à-dire que si un enfant vivait dans une famille où il n'y a pas l'accès au livre, c'est toujours par un passeur que ça s'est fait, le passeur, ça peut être un enseignant, c'est très souvent le cas, "j'ai rencontré un enseignant qui..., j'ai eu un maître d'école qui..., j'ai eu un professeur qui... etc.", ça peut être un bibliothécaire, ça peut être un travailleur social, rarement, mais ça peut arriver, ça peut être un voisin, ça peut être un cousin, ça peut être le coiffeur, ça peut être. C'est toujours euh... Il y a des travaux à côté, je suis désolée [en parlant sur des bruits du bâtiment à côté où nous étions].

ML : Ah, oui, il n'y a pas de problème. Et la dernière question. La Sociologie de la lecture c'est un nouveau regard de la Sociologie au domaine de la lecture. Comment est-ce que la Sociologie de la lecture peut nous aider à améliorer le niveau de la lecture entre les enfants, les adultes, la jeunesse?

MP : Écoutez... euh, d'abord je vous dirais que moi, j'ai eu une formation initiale de Sociologie aussi, mais, moi je me pense plutôt comme anthropologue que comme sociologue, hein? C'est-à-dire que je m'intéresse peut être plus au sens que les gens donnent à ce qu'ils font, c'est ça qui m'intéresse de cerner. Et, tout en prenant en compte bien entendu les conditions sociales, les processus sociaux etc. etc., mais, le centre de mon interrogation est plus autour du sens, et du sens qui se construit, et donc je travaille plus à l'interface de l'anthropologie et de la psychanalyse. Donc, bon, je ne suis pas forcément la meilleure personne pour vous, pour vous répondre sur la Sociologie de la lecture, mais en tout cas la Sociologie de la lecture, euh, c'est le principe de réalité, c'est le principe de réalité désagréable, c'est-à-dire que elle nous pose tout le temps des questions gênantes, dérangeantes, en nous rappelant que, que telle pratique que nous voulons universelle échappe, tant pour cent de la population n'accède pas à cela, elle nous montre quand même des choses aussi parfois agréables, par exemple, en France il vient d'y avoir une recherche, qui, une enquête qui été menée, par le Crédoc et qui montre que la fréquentation des

bibliothèques en France a doublé, au cours des vingt dernières années, je crois. Le vingt est à vérifier. Et, contrairement à la fréquentation des autres équipements culturels, vous savez sans doute que la fréquentation des équipements culturels, que se soit les musées, les théâtres, tous les grands équipements culturels ne connaissent aucune, en France, aucune démocratisation, ce sont toujours les mêmes classes sociales qui la fréquentent, et la composition sociale ne bouge quasiment pas au fil du temps. En revanche, les bibliothèques sont le seul équipement culturel qui a réussi une certaine démocratisation, une notable démocratisation. Mais, bon. Ça reste toujours insuffisant par rapport à ce que l'on souhaiterait, bon, et la Sociologie est là pour nous rappeler que ...alors. C'est vrai que moi, mon regard de sociologue il est là, par exemple, quand je vois des chiffres; récemment j'ai reçu des documents, sur une expérience intéressante faite au Mexique sur des lieux qui s'appellent *Salas de lectura* dans tout le pays, une sorte de sociabilité autour de la lecture, où des gens se réunissent pour débattre autour de livres qu'ils ont lus, et il y avait des statistiques qui valent ce qu'elles valent, elles ont pas été faites mais enfin, j'ai regardé les chiffres et j'ai été frappée de voir qu'il y avait je crois, un pour cent d'ouvriers, de paysans, d'agriculteurs dans les groupes de *Salas de lectura*, évidemment là c'est quelque chose qu'on voit gros comme ça, que la Sociologie nous apprend à voir immédiatement d'une façon intense et elle nous incite, donc, à nous poser des questions sur les obstacles de tous ordres qui font que l'appropriation du livre est difficile dans certains milieux sociaux. Et les obstacles de tous ordres, et ce sont les obstacles qui sont aussi construits évidemment culturellement et socialement: Quelle représentation a-t-on du livre? Pourquoi est-ce que dans telle catégorie sociale c'est tellement difficile d'intégrer le livre dans sa maison? Et là, je vous ai dit que moi, j'avais commencé à travailler sur la lecture en travaillant au milieu rural et c'est quelque chose qui m'avait tout de suite frappé, parce que on voyait bien que l'accès, la difficulté d'accès au livre n'était pas seulement, par exemple, géographique, n'était pas seulement liée à la possibilité de déchiffrer facilement un texte de façon fluide, mais qu'elle était liée, par exemple, au fait que, en milieu populaire à la campagne, aussi en ville d'ailleurs, plus encore peut-être qu'à la campagne, se posait la question de: "À quoi ça servait, le livre?" Je veux dire, l'utilité était là dotée d'une valeur tellement importante: "À quoi ça sert le livre?". Donc, en France, avant en milieu rural, par exemple, en Bretagne, on dansait, oui on dansait, mais c'était pour tasser les herbes nouvelles, ça avait une fonction utile en même temps, vous voyez. C'est un exemple extrême, mais il y a beaucoup de choses comme ça, donc, la question "À quoi ça sert? Est-ce que c'est utile?" était quelque chose qui venait: "Est-ce que je vais pas avoir l'air d'un paresseux si je me mets à lire?" Et surtout les femmes, plus encore, différemment que les hommes, avouent cette question là. Mais, si un voisin passe, je cache mon livre! Il va se dire: "Celle-là qui font rien alors que son mari se tue au travail!". C'était passer pour une paresseuse, pour une fainéante, par exemple.

Autre exemple d'interdit, en milieu populaire, rural ou urbain, on valorise généralement les activités partagées, les loisirs partagés. On aime bien se tenir en groupe. Et donc, prendre un livre et se retirer dans sa chambre, ou se retirer dans son coin, comment on fait à notre époque, ça n'a pas toujours été le cas, mais quand on le fait à notre époque, la lecture est plutôt un geste individuel, c'est quelque chose... on peut passer pour un grossier, pour un égoïste, pour un... bon. Et est aussi quelque chose qu'on retrouve pas seulement en France, hein, je veux dire au Mali, au Mali, quelqu'un qui s'isole, tous les écrivains disent à quel point c'est difficile pour eux de travailler. Se retirer dans un coin pour lire ou pour écrire, celui qui se retire dans son coin au Mali, on l'appelle « le méchant ». Bon, je suis sûr qu'on retrouve des choses comme ça en Amérique

Latine aussi. Et je vous disais, toutes les expériences qui se mènent en le milieu populaire là-bas, se font dans un cadre collectif, dans le cadre du groupe, c'est aussi certainement, justement, pour tourner ces interdits-là, pour arriver à, on met le livre dans le groupe, comme ça le groupe sera relayé et puis aussi ça fait que, il n'y aura pas trop à s'affronter à cette difficulté de se distinguer du groupe, de sortir du groupe. Toutes sortes d'interdits, il y en a d'autres. Je vous en ai cité deux, celui de l'utilité et celui de l'égoïste de se mettre à part du groupe... Donc, la Sociologie nous incite à être très attentif à tous ces obstacles pour les déconstruire éventuellement ou pour aider ceux qui souhaiteraient s'approprier de l'écrit et les bibliothèques etc.; à déconstruire ces obstacles qui ne sont encore une fois pas seulement géographiques, mais qui sont aussi dans la tête.

ML : Eh, bien, merci beaucoup

MP : Merci beaucoup aussi...

•••••

Entrevista concedida pelo Prof. Jacques Leenhardt

**Chefe da equipe de pesquisas sobre o as funções Imaginárias e Sociais das Artes e da Literatura da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais e meu coorientador em Paris
Dia 19/6/2006 - 10, Rue M. Le Prince, Paris - 15006**

ML : Maintenant je parle avec M. Leenhardt, mon directeur ici, à Paris. À la manière de v. 1. Volgue je veux vous poser une question : "Qu'est-ce que la lecture signifie pour l'homme?"

JL : Bon, il faut faire attention quand on dit l'homme parce que la lecture telle que nous l'entendons aujourd'hui a une existence assez récente. Lorsque nous parlons aujourd'hui de lecture nous pensons au roman essentiellement, à la poésie éventuellement, mais déjà là, la poésie, en tout cas, en France, est aujourd'hui un genre très peu cultivé, donc lorsqu'on parle de lecture, on parle évidemment de plusieurs types de livres, on parle des livres d'information, mais on parle beaucoup de la fiction. Donc, moi, je vais parler essentiellement de la fiction, qui est le domaine dans lequel j'ai travaillé et dont il faut bien se rappeler que c'est relativement nouveau, c'est une production culturelle qui date en gros du XVIIIème siècle. Avant ça il y avait, bien sûr, des histoires qui circulaient, qu'on racontait, depuis la Grèce ancienne, bien sûr, et depuis Homère, depuis le théâtre grec, mais la littérature véritablement telle qu'on l'entend aujourd'hui est une invention qui vient au XVIIIème en même temps que se développe un publique capable de lire et non pas seulement d'entendre et d'écouter, euh, la plupart du temps au théâtre, des récits. Cette littérature, elle apparaît au moment où, il y a, pour la société un besoin de formation des individus, et je dirais même, dès la fin du XVIIIème, la formation du citoyen, c'est à la fois la formation de l'individu comme personne qui, à travers la lecture, va se familiariser avec des situations, qui sont des situations imaginaires, et ces situations imaginaires, elles lui permettent, à cet individu lecteur de se projeter dans des circonstances qui ne sont pas celles de sa vie quotidienne, mais qui pourraient être celles de sa vie quotidienne. Il y a donc, tout un exercice sur le possible, sur l'imaginaire, sur ce qui pourrait être, et, à travers lesquels nous prenons conscience de ce que nous sommes, nous apprenons bien sûr ça d'abord dans le petit cercle familial, en dehors de la littérature, mais là... avec la concentration des populations dans les villes, le cadre familial a tendance à exploser et on a des rapports avec d'état d'autre gens, de tas d'autres manières de se comporter que celles qu'on

connaît dans la petite famille, la famille réduite. Et donc, la littérature joue un rôle extrêmement important pour permettre aux individus de se mesurer à d'autres figures, d'autres comportements, d'autres situations, éthiques, politiques, personnelles, psychologiques etc.

Depuis cette époque-là donc, je dirais que la littérature permet, à travers la lecture, à l'individu d'entrer dans un processus de formation, c'est ne pas un hasard si, dès le début du XIX^{ème} siècle, même d'ailleurs dès Rousseau, on peut parler de roman de formation, dans la mesure où la littérature va mettre en scène des personnages dont la trajectoire dans la société ressemble en quelque manière à la trajectoire de tous les individus. Que donc, à travers cet effet de miroir entre soi et un autre personnage fictionnel, fictif, nous apprenons à nous..., nous apprenons les comportements sociaux, nous apprenons à nous comporter euh, ensemble et par rapport aux autres, et par rapport aussi à des entités transcendentes par rapport aux individus qui sont, par exemple, la nation, le pays, la nation, la culture. D'où, cette idée de formation qui apparaît dans le roman et qui aujourd'hui encore est une des fonctions fondamentales de la lecture. La lecture est un apprentissage d'être soi-même, et d'être soi-même par rapport à tous les autres dans la vie sociale. D'où le développement du roman comme genre, puisque le genre romanesque est essentiellement constitué par l'expérience d'un personnage, ou de plusieurs personnages, dans leurs rapports réciproques avec un ensemble encore plus vaste.

Aujourd'hui bien sûr il y a une concurrence pour ces apprentissages. Il n'y a pas que la lecture, on dit même que la lecture souffre beaucoup par rapport à d'autres expériences imaginaires telles que celles qui sont apportées par la télévision, le cinéma etc., qui sont aussi des manières de se confronter à des comportements qui pourraient être les siens, ou à des situations qui pourraient être les siennes, mais qui ne le sont pas nécessairement. Dans cette perspective, je pense que depuis le XVIII^{ème} jusqu'au XXI^{ème} siècle, donc aujourd'hui encore, la lecture a une fonction de formation de la personne et du citoyen, qui est propre aux sociétés démocratiques. C'est n'est pas un hasard si la littérature apparaît au moment où vont se constituer les sociétés démocratiques occidentales, et si elle continue à jouer un rôle dans ces mêmes sociétés. Est-ce que cette réponse est suffisante?

ML : Oui, c'est très bon. C'est très bien. La deuxième c'est : La Sociologie de la lecture c'est un nouveau regard de la Sociologie au sujet de la lecture. À votre avis qu'est-ce que c'est la Sociologie de la lecture et comment elle peut nous aider à améliorer le niveau de la lecture des enfants, des adultes, de la jeunesse, de l'homme ?

JL : Bon, comme vous le dites, la Sociologie de la lecture est une manière de se renseigner, de connaître, c'est une méthodologie qui vise à connaître la manière dont les individus lecteurs, je pars de l'hypothèse que le lecteur est un individu, dont les individus lecteurs construisent dans l'acte de la lecture leur rapport avec ces figures possibles, j'appelle figures possibles les cas fictionnels qui sont proposés. Donc, la Sociologie nous apprend d'abord, la diversité de ces rapports, c'est ne pas tout le monde, tout le monde n'a pas le même rapport avec un texte donné, et cela en fonction de plusieurs types de critères, des critères de formation, formation scolaire, formation intellectuelle, habitudes d'entrer dans ce jeu très particulier qui est le jeu des possibles fictionnels, et donc déjà là, la société est divisée par rapport à cette capacité à entrer dans ce jeu. Il est donc important de savoir quelles sont les facilités ou les difficultés qu'ont les différents types populations par rapport à ce jeu. Si on considère, comme je le fais, que ce jeu est très important et nécessaire à la construction de la personne, il est évident que du point de vue d'une connaissance de la société, il faut savoir quelles sont les difficultés que les uns et les autres, quand je dis les uns et les autres je veux dire les

groupes et les classes sociales différents, peuvent avoir à le regard de ce jeu, et de la capacité qu'a ce jeu à les former et à les rendre donc, à la fois plus forts eux-mêmes en tant qu'individus et en même temps plus aptes à vivre avec les autres dans l'ensemble social. Donc, il y a une fonction de connaissance là de cette différence sociale par rapport à ce qu'offre, ce que permet la littérature. On a le sentiment souvent que le système éducatif part de l'hypothèse généreuse et qui se relie à toute l'histoire de la philosophie, qui ferait croire que toute le monde a la même attitude, la même capacité à répondre aux exigences de ce jeu sur les possibles. Or ce n'est pas vrai. Il y a là une inégalité sociale évidente face à ce jeu, et donc, si on veut utiliser aussi la lecture, ce qui est le cas depuis le début, disons de l'existence de l'école démocratique, si on croit que la littérature permet justement la formation, et que donc elle est très importante pour une société démocratique, il faut aussi savoir où sont ces difficultés et comment les aplanir disons, soit par des stratégies de formations spécifiques pour ceux qui n'ont pas les meilleurs armes dans ce domaine là, soit aussi pour transformer l'enseignant même de la littérature, parce que, en tout cas en France, on a souvent le sentiment que l'enseignement de la littérature fait comme si tout le monde avait accès également à cette littérature. Or, ce que j'ai appris moi dans mes recherches sur la lecture c'est que ce qui détermine le résultat d'une lecture ce n'est le texte qui reste le même pour tout le monde, c'est ne pas le texte qui détermine le résultat d'un acte de lecture, mais c'est la manière dont chaque individu est capable de se l'approprier, et que si il y a des capacités d'appropriations différentes, il faut renforcer ces capacités d'appropriation et ça ne peut pas se faire seulement en donnant les textes les meilleurs seulement, mais en créant une pédagogie du rapport à ce monde fictionnel de la littérature. Et donc, des incidences sur l'enseignement de la littérature, et en particulier quelque chose qui me paraît très important et une critique que je fais au système d'enseignement de la littérature en France, qui est que, on croit possible d'enseigner la littérature comme on enseignerait, je dirais, un contenu, un contenu moral, un contenu philosophique, ou quelque chose comme ça. Or je pense, au contraire, que la littérature n'est efficace que si on favorise un libre exercice de sa propre identité face à cette altérité qu'est la littérature. Or, le libre exercice de la liberté implique une pédagogie très différente, implique une pédagogie qui ne soit pas autoritaire, mais au contraire, une pédagogie qui soit capable de susciter la liberté du lecteur, du jeune lecteur à l'école, parce que là je parle vraiment de la formation scolaire. Une liberté où chaque individu va établir lui-même là où il a l'intérêt, il a un intérêt, là où il a une liberté à investir, là où il peut lui-même donner quelque chose qui va potentialiser, rendre plus fort ce qui va lui venir de la littérature, parce que si on impose la littérature comme quelque chose de fondamental, d'universellement important, mais que un rapport personnel ne peut pas être établi entre le lecteur et cette chose tellement importante, tellement transcendante, eh bien, rien ne se passe. Et même on dégoûte les genres de la littérature, on empêche leur propre développement. Il faut donc..., et ça c'est des enseignements que la Sociologie peut apporter à la connaissance de l'univers pédagogique autour de la littérature, il faut trouver le moyen que chacun y pose ses propres questions. Et après, bien entendu, la littérature ne va pas entrer cent pour cent dans l'énonciation que chacun peut faire de ses souhaits, de ses intérêts, de ses désirs, elle va opposer sa propre structure, elle va opposer ce qu'elle apporte. Mais si une porte est ouverte à travers le désir de trouver quelque chose, le désir de se projeter dans cette autre chose pour s'exprimer, alors quelque chose peut revenir de la littérature et enrichir le lecteur. Donc, c'est ce double jeu que la Sociologie rend évident et renvoie au pédagogue comme une question, hein, que c'est pas la Sociologie qui va dire comment le pédagogue doit faire, mais il doit, il doit, c'est la conviction que moi j'ai retirée à partir de mon

travail, euh il doit bien prendre conscience que ce qui intéresse le lecteur ce n'est pas le texte, tel qu'il est imprimé dans le livre, mais c'est l'acte de lecture lui-même qui est rendu possible par ce texte et qui est rendu aussi possible par ce qui intéresse le lecteur. C'est une négociation entre des intérêts personnels et le caractère transcendant et immuable de l'oeuvre comme texte, qui, c'est dans ce mouvement-là que quelque chose peut se passer, qu'il faut donc être très attentif à rendre possible ce premier geste du lecteur, son premier intérêt en tant que lecteur qui va ensuite se complexifier au contact avec cette altérité qui est le texte.

ML : Eh bien, la troisième et dernière question : quelles sont les frontières entre la Sociologie de la lecture, l'esthétique de la réception et la psychanalyse de la lecture ?

JL : Alors, bon l'esthétique de la réception est une discipline qui s'est construite sur l'évidence que les professionnels de la littérature, eux-mêmes, ne lisaient pas les mêmes choses dans le temps. Et que donc, Voltaire, lecteur de Pascal, n'est pas... enfin, le Pascal que lit Voltaire n'est pas le Pascal que lit Kierkegaard, n'est pas le Pascal que lit Valéry, ou que lit...etc. Il y a donc déjà, dans le monde fermé des professionnels de la littérature, j'insiste sur cette notion de professionnel, déjà dans ce monde là il y a une historicité de la lecture, qui est liée aux intérêts d'époque. De la même façon que j'ai parlé des intérêts des individus lecteurs face à un roman, on peut parler à un autre niveau, plus culturel, plus académique, on peut parler d'une transformation de l'intérêt d'une époque par rapport à un auteur et on va chercher dans cet auteur quelque chose de différent en dix-huit cent, en dix-neuf cent, en deux mille etc. etc.. Et ça parce que les intérêts, sociaux, idéologiques, intellectuels changent avec le temps. C'est une évidence, mais c'est cette évidence-là que l'esthétique de la réception a mis en évidence pour le passé, parce que elle travaille toujours sur les différents lectures qui ont été faites, au cours du temps, par des professionnels, par les critiques professionnels, des professeurs etc., de textes canoniques, disons. La différence avec la Sociologie de la littérature, de ce point de vue là, c'est que l'esthétique de la réception parle de la lecture des professionnels et dans le passé. Alors que la Sociologie de la lecture peut parler de la lecture des professionnels aujourd'hui, et doit parler de la lecture des lecteurs qui n'ont pas de nom, qui n'ont pas de formation, qui ne sont pas des professionnels aujourd'hui. Donc, là, il y a une différence très, très nette, disons de perspective et même d'objet. Les perspectives ne sont pas fondamentalement différentes, mais les objets sont, sont différents. Dans cette mesure-là, je dirais que l'esthétique de la réception a, en quelque sorte, préparé par le sens qu'elle a de l'historicité de la lecture d'une part et, d'autre part, du rôle que précisément joue Hans-Robert Jauss là-dessus est très précis, il se réfère à l'esthétique aristotélicienne, et de l'esthétique aristotélicienne il garde un point tout à fait essentiel qui est la question de la manière dont le spectateur de théâtre s'engage personnellement dans la *escecis*, ce qui donne le mot esthétique, c'est-à-dire la manière dont il est touché par un texte, par un texte théâtral dans le cas de l'esthétique d'Aristote, qui est une l'esthétique sur la tragédie d'abord, la comédie éventuellement, et sur l'effet que produit cette relation esthétique qui s'appelle la catharsis. Donc, chez Aristote il y a, et c'est ce que reprend Jauss et il a tout à fait raison, il reprend le fait que le théâtre dont il parle, mais on peut le dire de la littérature de la même façon, met toujours en scène des actions humaines fictives mais en même temps réelles, réelles parce que on peut s'y projeter, elles sont possibles, si je reprends le mot que j'utilisais tout-à-l'heure, elles sont possibles ces actions, et dans la mesure où elles sont possibles je peux moi établir un rapport entre moi et les acteurs que je vois sur la scène du théâtre ou que je lis dans le roman. Et donc, ce point-là qui est essentiel dans l'esthétique de la réception qui est, au fond, le lien projectif qui existe dans l'esthétique aristotélicienne et dans l'expérience de la

lecture qui est toujours de pouvoir me mettre à la place de ces personnages, éventuellement, de souffrir, ou d'être heureux avec eux etc., de les comprendre aussi et, dans le cas de la tragédie, de comprendre le dilemme, l'impasse dans laquelle ils sont enfermés, bien. Donc ça, ça montre bien que les deux disciplines sont très liées, la Sociologie de la littérature et l'esthétique de la réception, d'ailleurs, au fond, elles font le travail de Jauss, s'est développé à peu près en même temps que le mien, et on a beaucoup discuté, il m'a invité à Constance dans son séminaire, parce qu'il sentait bien aussi qu'il y avait une articulation logique entre ce qu'il développait lui-même, et ce que, de mon côté, je développais.

Maintenant, le rapport à la Psychanalyse, on peut dire à peu près la même chose, mais, évidemment, le point de vue du psychanalyste est différent, puisque d'abord il a un point de vue thérapeutique, en principe, bon on peut toujours parler d'une Psychanalyse purement théorique, mais enfin dans la Psychanalyse il y a une finalité à la fois de connaissance et thérapeutique, le mot ne serait pas accepté par beaucoup de psychanalystes, mais, enfin, en tout cas, de clarification de la situation du sujet par rapport à ses propres réactions. Il y a, en tout cas, au fond de la Psychanalyse, une tentative de connaissance qui n'est pas la connaissance par le psychanalyste seulement, mais par le sujet, il faut que ce soit le sujet qui comprenne ce qui se passe. Alors, bien entendu, de ce point de vue là, la lecture joue un rôle fondamental dans la mesure où cette confrontation avec ces figures possibles, je reprends toujours les mêmes mots, ces personnages, ces situations possibles, cette confrontation, est un processus qui transforme le sujet et qui améliore sa connaissance, moi, je l'ai dit d'un point de vue sociologique quand j'ai parlé d'individu et du citoyen, mais on peut dire la même chose en termes psychanalytiques du moi qui a besoin de s'affirmer, de clarifier sa propre position par rapport à ses instances instinctuelles, fondatrices, inconscientes, quelles que soient les images qu'on prend et que Freud utilise à différents moments de sa théorie, c'est le ça ou c'est l'inconscient, c'est le surmoi, c'est la figure du père, l'individu est tiraillé entre ces différentes instances et il doit trouver un moyen de négocier entre ces différentes instances pour être plus au moins apaisé. Je vais pas dire sain, parce que c'est un mot qui n'a pas de sens dans mon vocabulaire ne dans celui de la Psychanalyse, mais être apaisé, ne pas être déchiré par ces contradictions qui sont les contradictions normales de tout homme, puisque il naît, petit enfant, dans une structure qui s'impose à lui etc. etc. Je ne vais pas refaire les cadres de la Psychanalyse. Donc, euh il n'y a pas énormément de psychanalystes qui aient travaillé systématiquement sur la lecture, j'en connais quelques-uns, mais je crois que pour tous, fondamentalement, il y a dans la connaissance du rapport au fictionnel, quelque chose qui les rapproche, si je définis la lecture comme un rapport au fictionnel, le psychanalyste va rencontrer dans la tentative d'être soi de tout individu, cette même problématique et il a donc, un moyen d'accès à travers la connaissance des lectures, c'est ce que Norman Roland avait fait dans son livre *Five readers reading* qui est une tentative d'analyse par un psychanalyste de la manière dont certains de ses patients lisent certains textes, il y a une espèce d'analogie fondamentale entre la construction du sujet dans sa vie personnelle et la construction d'un rapport à l'autre dans la situation de lecture. Donc, voilà, il n'y a pas de contradiction, je dirais, entre ce que le sociologue, ce que l'esthéticien de la réception et ce que le psychanalyste peuvent dire, d'abord pour la raison que je défends toujours l'idée que la division des disciplines Psychologie, Sociologie, l'Histoire, Esthétique, est une division artificielle, qui est la division qu'on a dû donner dans l'université, et qui a favorisé la construction de savoirs relativement autonome les uns par rapport aux autres, mais bien entendu, l'objet de tous ces savoirs c'est un seul homme, c'est une seule femme, qui est un tout, être social, être psychologique, être ayant une sensibilité

esthétique etc. etc. Eh que donc, il n'y avait pas de raison fondamentale pour que cet être unifié, que des regards différents, dont des regards différents distinguent certains niveaux d'expression ou de réaction, et les constitue en savoir autonome, c'est une dérive du savoir, mais elle n'a pas de raison d'être ontologique. Ontologiquement nous sommes un, nous sommes tout à la fois un objet pour la Sociologie, un objet pour la Psychologie, un objet pour l'Economie, la Politique etc. etc. Et que, donc là, la lecture en tant que telle, elle peut entrer dans... à travers toutes ces disciplines et donner à connaître certains aspects de cette tâche infinie qu'est la notre, d'être, des êtres humains. C'est parce que nous avons une peine infinie à être des êtres humains que nous avons besoin de cet exercice constant de rapport à l'autre. Si nous étions des êtres purement biologiques, ça serait extrêmement simple, les animaux n'ont pas besoin de la lecture, ils règlent leurs problèmes de vie solitaire et de vie collective sans passer par cet imaginaire de l'autre qui nous est nécessaire à nous, êtres humains, et qui est une peine infinie, nous n'arrivons jamais au bout de cette peine, mais la lecture nous aide à passer des étapes dans ce chemin.

ML : C'est bien, merci beaucoup!

• • • • •

Entrevista concedida pela Sra. Yvonne Chenouf

Dia 20/6/2006

Começamos a conversar e quando percebi que ela ia já respondendo à minha primeira pergunta sobre a criação da Associação Francesa para Leitura liguei o gravador.

YC : Elle existait avant. Donc jusqu'en 1979, c'était des gens qui s'occupaient de lecture, des chercheurs etc. Et en 79 Jean Foucambert a repris l'association. Depuis, c'est une autre association. Alors, cette association, sa première manifestation publique, depuis que Jean Foucambert est à sa tête, ça a été de s'apposer au Ministère de l'Education Nationale, qui créait un colloque en 79 en France, un très grand colloque sur la lecture. Et Jean Foucambert a créé un contre-colloque au même moment, les mêmes jours, au Musée d'Arts et Traditions Populaires. Et ce colloque-là, Jean l'a organisé sur « la lecture, c'est une affaire sociale. C'est une pratique sociale avant d'être une pratique scolaire ».

ML : Ah oui, c'est ça que j'ai mis ici...

YC : C'est une première chose. Deuxièmement, apprendre à lire, c'est un apprentissage complexe, et pas du tout un apprentissage qui va du simple au complexe, mais c'est un apprentissage qui, dans des situations complexes construit le simple, voilà. Et donc il avait fait venir des sportifs, des gens qui n'avaient rien à voir avec la lecture pour essayer de voir comment on apprenait quelque chose de complexe dans une situation complexe. Donc il était opposé au déchiffrement, tout ce qui est oralisation, en disant que la langue, l'écrit, c'est une autre langue que l'oral, c'est pas la même langue. Donc on ne peut pas demander aux enfants de convertir de l'écrit en oral. Ça c'est sa bataille théorique. Et sa bataille politique, c'est de dire : « l'écrit est un langage de dominant et, comment vais-je dire ça, ça maîtrise de l'écrit va avec le statut social des gens ». Ça, ça a été d'entrer en 74, il a fait un livre qui s'appelle : « La manière d'être lecteur ». Tout de suite, il a dit ça. Donc, à partir de là, il a développé deux choses, c'est à dire, la première chose, dans les écoles, un autre apprentissage de la lecture, avec des vrais livres et non pas des phrases : « Papa sort la

voiture du garage ». Il a dit, tout de suite, dès deux ans, il faut que les enfants soient confrontés à des vrais textes, que ce soit des histoires, que ce soit des affiches, que ce soit n'importe quoi, mais des vrais textes. Donc il a créé en 74 les Bibliothèques Centres Documentaires dans les écoles primaires et maternelles.

ML : Les BCD

YC : Voilà, ça c'est Jean lui-même. Ensuite il a créé, il a tout de suite utilisé l'informatique dès 1980 en disant : « Si on veut que les enfants ne restent pas à retrouver l'oral dans l'écrit, mais si on veut qu'ils traitent de l'écrit, tout de suite, directement comme un langage pour l'oeil, alors, il faut les entraîner sur l'informatique. Parce que le texte va défiler et les enfants n'auront pas le temps de déchiffrer, de découper en syllabes et de revers de l'oral ». Donc, il a développé des programmes informatiques et il a développé une autre conception de l'école. Donc, ça c'est dans l'école. Et, en dehors de l'école, il a imaginé qu'il fallait une politique de lecture dans le quartier et que, si tout autour de l'école, il n'y avait pas des politiques de lectures municipales ou des politiques départementales ou régionales, les enfants qui étaient dans les milieux sociaux où il n'y avait pas d'écrit, ils avaient très très peu de chances d'apprendre à lire. Voilà, donc c'est un peu les deux grands axes.

Alors, pendant dix ans, à peu près 8 ans, il a beaucoup travaillé dans l'école. Et puis il s'est rendu compte qu'il y avait des écoles où il y avait des hommes BCD, mais pas d'informatique. Dans d'autres écoles, l'informatique marchait bien, mais il n'y avait pas de relation avec les parents etc. Donc, il a créé en 1988 le premier Centre de Classe Lecture dans le Gard, à Nîmes, dans le sud de la France et Robert [Caron] est devenu le directeur de ce Centre de Classe Lecture. Et là, on a dit, on va prendre tous les gens, des enseignants trois semaines avec leurs enfants et on va leur apprendre à gérer ensemble la Bibliothèque Centre Documentaire, l'informatique, les projets sur le milieu social, et, on va demander à trois classes de venir, trois instituteurs, trois professeurs, mais aussi dix partenaires de la ville : la bibliothécaire, la libraire, l'élue municipale, le médecin de quartier etc. Et on va les emmener dans un lieu où va exister une politique de lecture. Ce qui fait que le matin, les enfants vont travailler comme à l'école, l'après-midi les enfants feront du sport. Pendant ce temps, les trois professeurs se fermeront avec les dix de la ville à imaginer ce que c'est qu'une politique de lecture dans un quartier. Voilà, donc. On a tenu trois ans, mais comme c'est l'association qui payait tout, on avait 24 salariés, les cuisiniers, les femmes de ménage puisque c'était un internat. Après on a perdu beaucoup d'argent, on a pas pu tenir plus et puis on avait des inimitiés politiques énormes, ... dont Jean Hébrad, qui est très charmant, il doit être très séducteur, mais c'est vraiment..., c'est tout ce qu'il est quoi...

Je ne sais pas si Robert vous a donné un texte qui s'appelle « Les sept propositions ». Qu'est-ce qu'il a fait Robert, il a rien fait ? Donc, Jean il a fait une charte, donc on a fonctionné comme ça pendant un an. Puis, ensuite, Jean s'est dit, il faut absolument écrire un projet pour la ville, pour créer des villes-lecture. Donc, l'idée c'était que, dans chaque ville, il y a un monsieur ou une madame lecture, qui était à la tête d'une commission extra municipale. Dans cette commission, il y avait des élus de tous les départements de la municipalité et les affaires sociales, l'école, le sport, la santé, les affaires économiques etc., et que ces gens-là dans la commission extra municipale, essaiaient de voir comment développer, comment être sensible à l'écart dans chaque domaine de la vie d'un citoyen et non simplement à l'école dans la culture, mais aussi pour le travail, mais aussi pour la santé, mais aussi pour les autres choses. Donc, on a créé les premières villes-lecture en 89, et le Ministère de la Culture a trouvé que c'était très bien. Puis, il a repris le label, il nous l'a pris, il nous

l'a...volé! Et à partir de là en France il y a maintenant des villes-lecture mais que ne sont que des salons du livre, des choses très culturelles, et où il n'y a plus du tout les enjeux politiques. Donc, dans ces villes-lecture, Jean disait qu'il y avait sept propositions qu'il avait organisées. C'est tout ça que je ne comprends pas que Robert ne vous ait pas donnés. La première proposition c'était qu'il fallait informer la population sur la nature, les enjeux de l'écrit. Et autrement dit, lire, c'est pas B...A...BA... Parce que vous savez qu'en France en ce moment il y a une réaction très très dure, on apprend.... il y a des publicités qui disent qu'on peut apprendre à lire en 7 jours. Et le ministre paye, les chercheurs qui font ça, qui sont des chercheurs mises qui vont dans une école maternelle, 5 ans, et qui apprennent aux enfants à lire en 7 jours seulement, n'importe quoi.... Donc, c'est très dur en ce moment en France. Voilà, donc, première chose, informer les gens sur la nature et les enjeux de l'écrit, à savoir ce que je vous ai dit tout à l'heure, l'écrit n'est pas l'annotation de l'oral, pour Jean Foucambert, c'est une autre langue, donc on ne peut pas l'apprendre par conversion. Ce n'est pas une histoire de codage et de décodage, pour lui c'est une autre langue.

Le deuxième point, c'était qu'il fallait informer les gens massivement des écrits qui sortent aujourd'hui. Que, il y avait une statistique, il y a pas très longtemps, qui disait que 85% des écrits publiés aujourd'hui vont à 15% de la population. Donc, une information sur le lieu de travail, donc on a beaucoup travaillé avec les comités d'entreprise, on a travaillé avec les syndicats pour que le travailleur qui soit dans son lieu de travail soit au courant des écrits, de la vie etc. Ensuite il fallait donc former les formateurs, les parents mais les enseignants bien sûr, mais aussi les militants syndicaux, les élus municipaux qui généralement ne sont pas lecteurs, mettre au point des lieux, comment on va dire ça, d'entraînement à la lecture sur micro-informatique, hein, donc sur ordinateurs, dans la ville, un peu partout, au Centre social du quartier. Et, quatrième, aider les gens à produire des écrits dans tous les lieux de la ville, que, il y avait des ateliers de production d'écrit sur un peu tout. Et enfin, le dernier point, est plus difficile, que les gens aient un vrai statut de citoyen dans une ville, et que, parce qu'ils puissent exercer leur vie démocratique, donc qu'ils soient lecteurs et producteurs d'écrit, voilà, donc, en gros c'était ça. [Est-ce que c'est clair ? Je vais prendre votre e-mail....]

ML : Est-ce que l'association achetait des livres ? Et si elle en achetait, elle avait un choix pour acheter des livres ?

YC : Pour nous ?

ML : Oui, pour les écoles...

YC : Ah non, jamais. Nous on n'a pas ce rôle-là. La recherche, Jean Foucambert est un chercheur. Il fait des statistiques le matin au petit déjeuner, il fait des statistiques le soir, il a dit que sur sa tombe, il voulait qu'on marque : « statisticien ». Lui, c'est de la recherche, moi, je fais beaucoup plus de formation que de recherche. Je ne suis pas une chercheuse, je suis plutôt quelqu'un qui fait le lien entre la pratique et la théorie. Moi, je suis plutôt sur la formation, mais sinon, il y a beaucoup de recherche-action à l'AFL. Là ils vont faire une université d'été au mois de juillet, du 4 au 8 juillet, dans le lot, ils partent, 80 personnes... voilà.

ML : Bon, par rapport au Brésil, ce qu'on trouve différent, et qu'on observe ici à Paris, c'est qu'il y a beaucoup de lecteurs ici.

YC : Ah, oui!

ML : Oui. Dans le métro, dans les bus, on peut trouver beaucoup de gens qui lisent n'importe quoi. A votre avis, est-ce que les parisiens lisent beaucoup?

YC : Ça je ne sais pas, mais je pense que le métro et le bus, le transport en commun est propice à la lecture. Puisque, moi je fais une heure et demie de transport tous les jours le matin e une heure et demie le soir. Donc, forcément, ça doit aider. Les gens qui ont une voiture, moi je n'ai pas de voiture, je lis beaucoup, je lis beaucoup plus... Et hein, hen, sinon.... Mais ça ne veut rien dire lire, parce que, par exemple, vous savez qu'en France en ce moment tous les grands journaux sont en train de tomber. Euh, *France-Soir* qui a été racheté par un... quelqu'un qui va faire des journaux "people"....voilà. Et puis, *Libération* qui est quand même un des grands quotidiens nationaux. *L'Humanité* est en danger aussi. Donc, il y a beaucoup de journaux, mais, comme partout, beaucoup de journaux, comment ça s'appelle, les "tabloïds", donc,.... je sais pas si c'est bien que les gens lisent maintenant, s'ils lisent ça, mais...

ML : Cette question-là, vous y avez déjà répondu. C'est, d'après Jean Foucambert, la lecture est une pratique sociale avant d'être une pratique scolaire. Et la dernière, c'est : "La sociologie de la lecture c'est un nouveau regard de la sociologie au sujet de la lecture. A votre avis, comment la sociologie de la lecture peut aider à améliorer le niveau de lecture de la jeunesse, des enfants, de l'homme... ?"

YC : Alors, nous on s'est beaucoup intéressé aux travaux de Pierre Bourdieu, on s'est beaucoup intéressé aux travaux de Jean-Claude Passeron, donc, euh, et Claude Grignon, qui sont deux sociologues de la lecture. Passeron, c'est celui qui avait écrit avec Bourdieu "La reproduction", et, en fait, il ne semble pas. Moi, en tous les cas, ce qui m'intéresse, chez les sociologues, c'est que ils travaillent sur les conditions d'accès à l'écrit, les conditions sociales d'accès à l'écrit, voilà. Et c'est ça que l'école ne sait pas faire. En ce moment, il y a un bon programme à l'école... je ne sais pas s'il va durer... c'est de dire que on dit qu'il faut que les enfants aient une culture littéraire, et en 2002, il y a en des programmes excellents là-dessus. Donc, il y a des livres dans les écoles, on demande à ce que les enfants aient quatre heures par semaine de littérature. C'est formidable, c'est très bien. Sauf que, même si on a des bons enseignants, même si on a une excellente école, même si on a d'excellents livres, si les conditions sociales ne sont pas réunies pour entrer dans l'exercice du pouvoir, dans le besoin de comprendre le monde etc., eh bien c'est... les moyens ne suffisent pas, quoi... C'est justement ce que me disait mon ami qui rentre du Brésil, là, il me disait, on voit des écrivains... qui vont, il y a beaucoup de monde qui vont écouter les écrivains, on écrit etc., et pourtant ça ne réduit pas les taux d'analphabétisme...

ML : Ils donnent beaucoup de témoignages d'être comme lecteurs et les enfants aiment bien être en face des écrivains, pour savoir, ce qu'ils font, comment ils ont commencé à lire, des choses comme ça.

YC : Oui, c'est ça. Donc, du coup, moi ce que j'aime bien, le travail que fait Jean, c'est qu'il y a les deux, c'est qu'il y a, à la fois un travail technique extrêmement important et qui n'est pas le travail de la parole qu'on retrouve dans l'écrit. Que vraiment là, Jean a fait des logiciels d'entraînement à la lecture. Si vous voulez, on parle environ à 8.000 mots à l'heure. On lit à 20.000 mots à l'heure, quand on lit bien. Or, quand on oralise quelque chose, on l'oralise à 8.000 mots à l'heure, puisque c'est la vitesse de la parole. Donc, un bon lecteur, il est trois fois au-dessus de la vitesse de la parole, deux à trois fois. Ce qui veut dire qu'il se fait pas du tout la même chose. C'est une autre activité, c'est complètement différent. Donc, nous, pour nous, l'école aujourd'hui, elle ne forme pas les gens à devenir de bons lecteurs, elle forme à devenir de bons alphabétisés, c'est à dire à lire à 8.000 mots à l'heure. Donc, c'est ça qui nous semble important, donc c'est pour ça que je

crois que le côté technique chez Jean Foucambert est très solide, mais en même temps, le côté politique, il lâche pas du tout, quoi, là-dessus, montre dans les réseaux.... que les gens qui ont des raisons sociales d'entrer, alors que ici, on aurait tendance à dire que qu'on rentre dans l'écrit si on a des raisons personnelles, psychologiques, intimes etc. Or, Jean Foucambert a écrit un très bel article qui s'appelle..... de plaisir, où il dit que le plaisir c'est une conséquence du pouvoir, mais que, on n'entre pas dans le pouvoir par le plaisir, mais que le plaisir est une conséquence, il faut vraiment que vous rencontriez les gens.

Attention, vous allez passer chez moi, je vais voir si je peux vous donner quelques textes, que vous emportiez, je vais téléphoner à l'AFL qui vont vous donner le numéro des gens. Si vous voulez vous pouvez l'appeler ce soir et qui va essayer...

ML : Vous savez s'il y a ici en France quelque projet pour aider le tiers-monde dans le domaine de la lecture ?

YC : Il y en a plein. Mais nous on n'a pas des accords avec ces projets-là. Mais il y en a beaucoup, par exemple, dans l'Education Nationale, il y a un groupe de retraités de l'Education Nationale qui vont dans tous les pays pauvres et qui reproduisent ce qui est mauvais ici, quoi, enfin. C'est pour ça qu'on trouve que ça sert à rien, c'est-à-dire qu'ils vont alphabétiser les gens et ensuite, et ensuite ils vont donner des livres et raconter des histoires. C'est, en gros, on est beaucoup dans du prosélytisme. Comment appelle-t-on, Jean-Claude Passerot il avait dit ça. Il avait dit qu'une pastorale de la lecture, ça ne sert à rien, c'est à dire, il dit, quand on va dire à des gens: "Mais lisez, lisez, c'est bien de lire, il faut lire etc.". Il dit : "Soit on rencontre des gens qui sont d'accord ou un peu d'accord et donc, du coup on convertit 1% de plus". Mais pour convertir ceux qui n'ont aucune raison de lire, ce n'est pas du tout en faisant cela que l'on va y arriver, parce que, s'ils avaient dû de faire, ils l'auraient fait, mais, par contre, alors qu'ils n'étaient qu'indifférents à la lecture, si on insiste en leur disant: "C'est bien de lire etc." et qu'ils n'en ont ni les moyens techniques, ni les moyens sociologiques, alors l'indifférence va se transformer en rejet. En rejet contre les intellectuels, en rejet contre la lecture, en affirmation de soi, qui est un refus de ce que l'autre veut s'imposer, alors que l'autre a des conditions qui ne sont pas les miennes. Vous avez rencontré Bernadette Sebel aussi?

ML : Non.

YC : Mais Robert, il est très nul.... Vous auriez dû. On aurait dû se parler, mais moi j'étais... je viens de finir un livre qui est parti hier chez l'imprimeur. Donc, je viens de passer trois mois, là, très durs, à travailler toutes les nuits parce que... c'est un Claude Ponti, c'est un auteur pour enfants. J'ai fait 400 pages, 400 quelques...

ML : Mon Dieu...

YC : Parce que vraiment Bernadette Sebel, c'est une sociologue qui a travaillé avec Pierre Bourdieu et qui a écrit sur la lecture des cheminots, des gens de la SNCF. C'est une femme extraordinaire, c'est vraiment des gens qui ont bien étudié l'offre de lecture et les déplacements vers l'offre de lecture. Je vais vous donner une bibliographie....

ML : C'est très bien, merci beaucoup.