

LEITURA E ACERVO LITERÁRIO PARA ALÉM DO SÉCULO XX

Talita Romano Santos

Eixo temático: 6. Alfabetização,
cultura escrita, tecnologias educacionais e outras linguagens.

Resumo: Não é de hoje que a literatura infantil faz parte do mundo escolar: Rocha (2013) destaca o século XX, momento brasileiro o qual autoridades de ensino voltam suas atenções aos livros destinados ao público infantil e discutem os requisitos para definir um acervo literário ideal e apropriado para a formação do leitor nas instituições escolares. Não somente a seleção de livros, já que devem atender às demandas de uma sociedade crescentemente grafocêntrica, mas também a “liberdade dos professores” (ROCHA, 2013, p. 540) para utilizá-los em sala de aula e, principalmente, a função da leitura como prática escolar também são questionadas a partir desta época. Práticas, acervo e objetivos que perpassam séculos e paradigmas (COSSON, 2020) e são valorizados e encontrados ainda no século XXI. Desta forma, este artigo apresenta investigações acerca do exercício da leitura em duas escolas, uma pública e outra privada da rede de ensino da cidade de São Paulo, com propósito de descobrir se ocorre uma manutenção do que se entende por leitura e por literatura no século anterior, construindo uma perpétua concepção de crise da leitura, a qual não reconhece leitores e livros advindos de esferas sociais e que não possuem lugar na escola, ou se as instituições escolares objetivam a transformação destes conceitos, a fim de promover leitores e leituras heterogêneos (VÓVIO, 2007), abarcando diversos gêneros literários, modos de ler e de ser leitor (DIONÍSIO, 2006).

Palavras-chaves:

Conceito de leitura; literatura; crise da leitura; acervo literário; literatura infantil.

Introdução

A partir de experiências vividas como professora de Oficina de Leitura, observações e relatos de professores do ensino de leitura, tanto da rede pública quanto da privada de ensino de São Paulo, este artigo aponta para uma continuidade na pesquisa de Rocha¹. Trata-se de concepções e práticas estudadas pela autora, que se desenvolveram no século passado, mas que podem permanecer e/ou deixar vestígios até o momento, em Sala e Oficina de Leitura.

¹ ROCHA, Heloísa. H. P. Não devemos adotar indiferentemente qualquer livro de leitura: um estudo sobre os processos de seleção de livros para a escola primária paulista. In: *Cadernos de história da educação*. v. 12. n. 2, 2013.

Rocha (2013) se debruça sobre o século XX para destacar um momento o qual autoridades de ensino discutem o acervo literário apropriado para a formação do leitor nas escolas. Entre trocas de gestão, as concepções de leitura e do que se deve ler definiram sempre uma escassa literatura infantil como livros escolares. Assim como a autora, Cosson² elenca seis paradigmas observados ao longo da história da leitura no Brasil, e o século XX é um deles, nomeado pelo autor Paradigma histórico-nacional, caracterizado pelo surgimento da literatura destinada ao público infantil e pela função disseminadora e criadora de uma identidade nacional brasileira, já que, nos séculos anteriores, utilizava-se trechos de obras estrangeiras no ensino de leitura.

Segundo o autor, paradigmas são como uma moldura de um quadro, que norteiam, explicam e limitam concepções, práticas, conceitos, técnicas e saberes dentro de uma determinada área do conhecimento. E é importante ressaltar, já que a seguinte explicação contribui para as análises geradoras deste artigo que, para Cosson (2020), a existência de um paradigma não esgota as ideias e práticas valorizadas no anterior, ou seja, por mais que o autor nomeie e elenque diferenças entre paradigmas, semelhanças avançam os tempos e ainda se revelam nos seguintes.

Assim, este texto apresentará o objetivo do ensino de leitura e a construção do acervo literário/o advindos do século XX, que ainda podem ganhar espaço e valor nas escolas, além de visões trazidas por outros autores a fim de descaracterizar a identidade leitora brasileira como sinônimo da crise da leitura, caminho trilhado até o momento por conta das definições conservadas do século passado.

Fundamentação teórica

Rocha (2013) elenca duas categorias, importantes para este artigo, que são adotadas a partir de critérios e objetivos para a seleção de livros a serem utilizados nas escolas, no século XX: 1º) os livros devem oferecer ensinamentos morais e cívicos; 2º) subsidiar o exercício mecânico da leitura. Como aponta a autora, em sua segunda categoria, o objetivo da leitura nas escolas era aprender a ler, ou seja, utilizar da literatura como instrumento para o aprendizado da língua, da leitura e, conseqüentemente, da escrita. Os livros serviam como ferramenta para o aprendizado do código escrito alfabético, zelando pela correção gramatical, de modo a evitar os erros característicos da linguagem oral (ROCHA, 2013, p. 547).

² COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020

Cosson (2020) ainda complementa acerca do objetivo da leitura no século XX:

“(...) a literatura tem um valor pedagógico como instrumento do leitor. Nesse caso, é preciso distinguir os leitores aprendizes, aqueles que estão em processo de aquisição e domínio da escrita, sobretudo nos anos escolares iniciais, dos leitores cultos, os quais se objetivam formar ao final do processo escolar. Para os primeiros, os textos literários servem como modelos de escrita e correção do ensino da leitura dentro da disciplina de Português (Zilberman, 1996)³” (p. 46)

Como aponta Cosson (2020), o ensino de leitura estava vinculado à disciplina de Língua Portuguesa, já no século XXI, é criado o Programa Sala de Leitura na rede municipal de ensino de São Paulo, enquanto inúmeras escolas da rede privada de ensino da cidade curriculizam Oficina de Leitura como disciplina destinada a esta prática.

Através da minha experiência como professora de Oficina de Leitura e de relatos de professores de Sala de Leitura, objetos da minha pesquisa de mestrado, destaca-se ainda o caráter instrumental da leitura: no ciclo de alfabetização, o objetivo da leitura na escola também se relaciona ao aprender a ler, mas não é possível limitá-lo somente a esta função, já que, por mais que o propósito da escola e o entendimento de seus dirigentes sejam o ensino da língua e leitura através dos livros, até os pequenos leitores se apropriam das obras de formas singulares. A concepção única e homogênea⁴ acerca da leitura, apenas como objeto para o ensino da mesma, encaminha o sistema educacional e a nação brasileira à crise da leitura.

Soares⁵, ao tratar da alfabetização e do letramento na escola, define o conceito de *letramento* como conhecimentos, capacidades e atitudes necessários e efetivos em práticas sociais⁶ que exigem o uso da leitura e da escrita. Em outras palavras, o aluno pode ser considerado letrado à medida que é capaz de aplicar conhecimentos, capacidades em situações sociais, de forma eficiente. Para a autora (2004), cabe à escola ensiná-lo a transformar suas palavras em veículo de comunicação.

Desta forma, Rocha (2013) e Cosson (2020) destacam características relacionadas à leitura articulada às capacidades e habilidades dos alunos, assim como aponta Soares (2004) quando se trata do letramento escolar. No século XX, é na escola que as crianças têm acesso

³ LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

⁴ Vóvio (2007), em sua tese de doutorado, aponta para o significado único e homogêneo atribuído à leitura. Trata-se de determinações de modos de ler e o que se lê a partir de visões européias: o modo ideal de ler é sentado, em um espaço confortável e silencioso; e os livros a serem lidos são os clássicos, aqueles classificados como uma boa literatura, valorada pela sua estética e conteúdo.

⁵ SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

⁶ Segundo Street, as práticas de letramento dizem respeito à maneira como um grupo “confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita” e revelam seus valores, concepções e crenças quanto à escrita.

aos livros e desenvolvem suas habilidades de ler e escrever. Já no século XXI, autores se voltam para perspectivas mais amplas acerca do letramento, que encaminha a novos objetivos da leitura.

Além das contribuições de Soares (2004) sobre o letramento, como explanado anteriormente, tem-se as contribuições de Bunzen (2010), sobre letramento e letramento escolar. Para Soares (2004), a definição de *letrado* e *iletrado* implica o desenvolvimento de capacidade individual. Essa abordagem reflete diretamente na matriz de avaliação do SAEB⁷, por exemplo, que mede capacidades especificamente de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Bunzen⁸, por sua vez, é afeito a uma abordagem mais ampla de letramento, advindo de uma perspectiva sócio-cultural e etnográfica, ultrapassando os limites da cognição, considerando a escola como uma esfera social.

Em sua pesquisa, voltada ao estudo do Letramento Escolar, Bunzen (2010) não limita os saberes ensinados na escola à própria instituição, tampouco restringe as práticas de letramento àquelas visadas para a Educação Básica. O autor aponta para a existência de práticas socioculturais, não planejadas pedagogicamente, para fins curriculares, mas que acontecem no cotidiano escolar e também social, no interior da esfera escolar e fora dela. O uso da escrita e da leitura, para o autor, não acontece somente na sala de aula, nas atividades organizadas pelo professor, mas também, no recreio, na biblioteca, adentram a casa e outras esferas sociais.

Em outras palavras, à luz do pensamento de Buzen (2010), não somente os livros são instrumentos para o aprendizado da leitura, e esta também não é sua única função: aliada aos preceitos de Bunzen, Dionísio⁹, em estudo sobre os letramentos visados em livros didáticos portugueses, descreve a leitura para além do aprender a ler a escrever, acrescenta ainda a leitura por fruição (por prazer), pela informação e também como um desafio a refletir e opinar sobre o que se lê.

Neste caminho, para além do objetivo de leitura único, construído a partir do século passado, Bunzen (2010) e Dionísio (2006) revelam concepções para além da leitura pelo aprendizado da leitura, acrescentando outros modos de ler e outros leitores e atribuindo à

⁷ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

⁸ BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Orgs.) Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

⁹ DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Facetas da literacia: processos da construção do sujeito letrado. Educ. rev. [online]. 2006, n.44, pp.41-67. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200003>.

escola também um caráter social do letramento, que ultrapassa o objetivo da leitura e está relacionado também ao que se lê.

Bem como a primeira característica apontada por Rocha (2013), mencionada no início deste artigo, para que ganhassem espaço como livro escolar, no século XX, os livros deveriam obedecer a alguns critérios de seleção, sendo um deles o caráter moral das histórias. Segundo a autora, os livros deveriam ser:

“(...) representações sobre a infância, que a tomam como matéria plástica e plasmável por meio da ação da escola. Considerada como um ser naturalmente dado a imitação, urgia afastar a criança dos maus exemplos, das peraltices e das atitudes reprováveis” (p. 549).

Livros moralizantes eram importantes para demonstrar aos pequenos alunos referências de conduta, “assegurando que o leitor em formação se apropriasse dos conhecimentos, valores e pautas de comportamento” (idem, p. 538). Neste caminho, Cosson (2020) aponta para o caráter duplamente modelar da literatura do século passado, ao destacar que dois quesitos deveriam ser cumpridos, como “um modelo a ser referenciado e seguido, tanto em termos de regra gramatical quanto em termos de ensinamento moral.” (p. 23)

Perspectiva aliada ao ensino da moral através dos livros ultrapassa paradigmas e se configura ainda no século XXI: dois exemplos são as fábulas e os contos de fadas. As composições literárias curtas, com animais representando o ser humano, o bem x mal, ainda ganham grande espaço e prestígio nas listas escolares, já que deixam claras as referências de comportamento consideradas adequadas ou não, penalizadas ou aprovadas para portar-se socialmente. Já os contos de fadas, em suas adaptações fantásticas (que são aceitas nas escolas) e com finais felizes, mostram através das personagens condutas perigosas e impróprias, como na história de Chapeuzinho Vermelho ao não obedecer sua mãe e desviar-se do caminho mais longo porém seguro. E esse conto, adaptado pelos Irmãos Grimm, revela que a má conduta por parte da criança resulta em punições e consequências perigosas, mostrando aos pequenos leitores as ameaças do mundo para com aqueles que transgridem as normas. E, a partir das escolhas e dos reconhecimentos da escola de determinadas obras em detrimento de outras, se constrói o cânone, o modelo, o exemplo de literatura que se deve ler e seguir, em sua forma e conteúdo.

É importante destacar que, nem sempre, os requisitos para a elaboração do acervo literário abre espaço para leituras e leitores plurais, assegurando uma aproximação social ao ensino da leitura e da escrita e incluindo gêneros e autores, bem como propõe Dionísio (2006).

Segundo a autora, a escola privilegia práticas e títulos os quais acredita que valem e devem valer como modelos, valorações que revelam “construções ideológicas” que se apropriam as escolas para formar sujeitos. À luz da autora, fazer dos livros instrumentos de ensino moralizante, reduz e exclui outras práticas, tipos de leitores e leituras, já que, o aluno também lê fora da escola e se apropria de outros gêneros e autores, que não são reconhecidos pela instituição.

Abreu¹⁰ realiza uma pesquisa para descobrir, em números, quem são e quantos são os leitores brasileiros. A autora assevera que “ ao olhar para dentro da casa dos outros” (p.33) se observa que o número de leitores é mais representativo do que se imagina: ao questionar seus entrevistados “O(a) senhor(a) gosta de ler para se distrair ou passar o tempo?”, 67% dos deles disseram gostar de ler, 37% gostar muito de ler e 35%, pouco. Mas se, na pesquisa fosse questionado e restringido o exercício da leitura literária e as escolas assim, estritamente, continuarem a se posicionar, segundo as concepções aqui anteriormente apresentadas e estudadas por Rocha (2013) referente ao século XX, acerca do se deve ler, esses números representariam a crise da leitura, ou seja, o brasileiro jamais foi e será considerado leitor, não porque não lê, mas porque não lê o que se deve ler.

Considerar a existência de literaturas faz da sociedade e da escola instituições que se interessam e revelam a identidade brasileira, constituída por culturas (plurais) , e, principalmente, integram quem são e de onde vêm seu povo. Atribuir olhares e conceitos advindos de perspectivas estrangeiras reduz e coloca em risco, ou em crise, nossa própria cultura, nosso povo, nossa história. Assegurar lugar para literaturas brasileiras nas escolas ampliaria a concepção européia homogeneizadora sobre modos de ler, de ser leitor e do que se lê, e abre espaço para best-sellers, poesia, prosa, cordel, folclore, produções tão importantes e representativas das culturas brasileiras e estrangeiras quanto os cânones, as leituras consagradas pelos estrangeiros, pela elite e pelas escolas.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois tem como propósito compreender o acervo literário definido para o ciclo de alfabetização em duas escolas, uma na qual se implementa o Programa Sala de Leitura e outra na qual se implementa o Programa Oficina de Leitura. Tratam-se de dois estudos de caso¹¹, cada um dedicado a uma escola.

¹⁰ ABREU, M. Os números da Cultura. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

¹¹ Trata-se de um método de pesquisa, que propõe o estudo de dados de forma qualitativa. Esses dados são coletados a partir de eventos reais para explicar e descrever, através de evidências empíricas, os estudos correspondentes (evento, atividade ou indivíduos). (Eisenhardt, 1989; Yin, 2009)

Primeiramente, por meio de levantamento de fontes nas duas escolas, analisamos a documentos nos quais constam a formulação de ambos os Programas, subsídios didáticos e documentos que os caracterizam. Especificamente, para cada uma das escolas, tomamos o Projeto Político Pedagógico a fim de compreendermos quais objetivos esses dois programas pretendem alcançar quanto à formação de leitores, as motivações que os levaram a ser curricularizados e com qual frequência são ofertados no ciclo de alfabetização.

Por fim, realizamos entrevistas (remotas, por conta da atual crise sanitária, decorrente da COVID-19) com representantes escolares (membros da direção e coordenação), bem como com representantes de Sala de Leitura e Oficina de Leitura com o intuito de compreendermos como eles, mediadores entre objetivos escolares e professores, significam a leitura e quais motivações os levam a fazer as escolhas dos livros.

Resultados e discussões

As entrevistas realizadas com professoras responsáveis pelas aulas de leitura das duas escolas selecionadas para esta pesquisa apontam para escolhas literárias que caminham entre as exigências curriculares e sociais acerca da formação do leitor, ou seja, a leitura dos livros considerados clássicos da literatura infantil, e aqueles que, motivadas pela formação e prática docente, acreditam contribuir para a formação do leitor quanto a sua construção emocional e social.

Na maioria das falas das educadoras entrevistadas, as fábulas e os contos de acumulação ainda são algumas das escolhas para as aulas de leitura, porém, as releituras dos contos de fadas, as lendas indígenas e africanas, a literatura nacional e internacional e as histórias em quadrinhos também são meios para a formação do leitor literário do ciclo de alfabetização em ambas escolas.

Além das motivações acima apontadas, as educadoras ainda acrescentam seus objetivos para com a apropriação dos livros e revelam não somente o propósito no que toca ao desenvolvimento do sujeito leitor, mas também e ainda, o aprendizado do código, da língua, bem como descreve Cosson (2020) sobre o uso da literatura como veículo de aquisição da língua portuguesa, no século XX.

Considerações finais

Assim, se as escolas caminhassem exclusivamente à luz do paradigma do século XX, a educação brasileira insistiria no discurso da crise da leitura e da exclusão das culturas e

produções existentes e provenientes de seu território, que, muitas vezes, não objetivam moralizar, mas possuem valor histórico, cultural, estético e mobilizam a criatividade e as emoções de seus leitores.

Por mais que notemos vestígios acerca de uma concepção única e universal de leitura nas duas escolas analisadas, observamos também uma resignificação do conceito por parte dos professores e da equipe escolar. De fato, os paradigmas apontados por Cosson (2020) não se esgotam e perpassam épocas e práticas: a leitura das fábulas, por exemplo, como mencionado nas entrevistas, ainda aproxima a leitura e a literatura do instrumento moralizante e disciplinador; no entanto, a transformação do conceito de leitura e literatura pode ser verificada, por exemplo, na apropriação das releituras dos contos de fada, favorecendo o leitor a explorar novos gêneros e desconstruindo estereótipos de personagens.

Referências bibliográficas

ABREU, M. Os números da Cultura. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

BUNZEN, Clecio. **Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural**. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **Facetas da literacia**: processos da construção do sujeito letrado. *Educ. rev.* [online]. 2006, n.44, pp.41-67. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200003>.

ROCHA, Heloísa. H. P. Não devemos adotar indiferentemente qualquer livro de leitura: um estudo sobre os processos de seleção de livros para a escola primária paulista. In: **Cadernos de história da educação**. v. 12. n. 2, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

VÓVIO, Cláudia. Discursos sobre a leitura. In: VÓVIO, C. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Orientador: KLEIMAN, 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem UNICAMP, Campinas, 2008.