

Leitura: Mediação Entre a Vida e a Arte

*Vânia Maria Resende**

A leitura pode ter duas funções distintas e opostas. Uma primeira, alienadora, quando fornece ingredientes que alimentam o mundo de aspirações ilusórias, desvinculadas de qualquer intenção questionadora. Uma segunda, reflexiva, que desperta no leitor reações face ao que a obra contém e a tudo que ela revive e evoca dentro e fora do sujeito. Rigorosamente, importa menos o que a obra veicula (se ingredientes alienantes ou críticos) do que a postura do leitor ao lê-la, porque, se sua atitude é analítica, dialogará com o discurso do outro, discordando e rejeitando a leitura que o escritor fez do mundo, ou sentirá acréscimos e redimensionamento da sua visão da realidade.

Quando pomos em pauta a questão "leitura", quase sempre a preocupação se concentra na produção de obras, avaliando o corpo literário de que o leitor dispõe ou de que o educador dispõe para sugerir aos estudantes. A leitura propriamente, enquanto atitude diante do que foi escrito e a partir disso, fica para depois. Quem sabe essa displicência não estaria denotando por parte do educador um des-compromisso com a sua tarefa de mediador entre obra e leitores? Acentuando uma ausência, esse comportamento denuncia uma falta de posição (crítica e humanista) no uso da Literatura com os estudantes, faltando estímulos ao desvendamento do que foi lido, isto é, das possibilidades ou impossibilidades do universo literário. Aquele tipo de leitura de um "livro para a prova" é revelador de um equívoco ao se pretender não a educação pela arte, mas atender a obrigatoriedade escolar. É insuficiente e empobrecedora, após a leitura individual, a manifestação do leitor no papel, deixando ali guardadas as suas respostas, cujo registro interessa ao professor, para "corrigir" e dar a nota. É bastante fria, ainda, essa relação, uma vez que o estudante é condicionado por hábitos pragmá-

* Professora do Curso de Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Minas Gerais.

ticos, em termos de ler mais para o professor do que para si e para a vida. Quando não são objetivas as respostas e todos os leitores têm que escolher, com o máximo de precisão, uma mesma alternativa, o professor reserva tantas linhas, para ali o aluno preencher, o que ele faz nem sempre com a sinceridade desejável, visto que muitas vezes diz aquilo que ele sabe que o professor quer ouvir. A essa questão voltaremos mais adiante . . .

Retomemos a consideração de que a escolha de livros tem sido, normalmente, ponto de básico, gerador das maiores, quando não das únicas preocupações. A preocupação no que toca à escolha, ao domínio de obras publicadas, é importante, mas não pode acabar aí. Os caminhos a serem percorridos pelo leitor, para penetrar mais profunda e criticamente na obra, ou não têm sido os melhores ou nem têm sido motivo de preocupação. Numa breve retomada do quadro da leitura na escola, é possível vislumbrar o seguinte: os educadores se atêm, às vezes, ao compromisso de dar necessariamente a leitura de alguns títulos por ano, imbuídos da obrigação de dar livros como parte do programa de Língua Portuguesa. Os professores de 1ª à 4ª séries, muitas vezes, se satisfazem com os textos do livro didático, acatando textos com ênfase moralizante, patriótica, pedagógica, desconhecendo, possivelmente, livros atuais de Literatura Infantil. O bibliotecário, quando a escola tem biblioteca, com raras exceções, ou leva esse nome e desempenha outra função, ou ocupa a função sem formação específica, porque não tem outra ocupação para esse profissional na escola, e ele acaba, por força das circunstâncias, levando o nome de bibliotecário. Esse quadro desencadeia conseqüências negativas para a leitura, desestimulando os leitores; uns lêem obrigados, movidos pela intenção interesseira de ganhar a nota, outros passam a gostar menos ainda de ler, e há aqueles raros que não sentem nenhuma alteração, pois já são habituados ao contato com livros. No quadro delineado acima, faltou situar os pais. Alguns poucos se entusiasmam acham que o livro é importante na formação do filho, mas a maioria fica mal humorada, aborrecida com a idéia de comprar o objeto, porém acaba comprando porque tem que ser “estudado”, e, se o livro não for lido, corre-se o risco da reprovação.

Realmente, o conceito do livro de literatura, estendendo-se até a sua utilização em casa e na escola, não é dos melhores, no geral, uma vez que tem preenchido finalidades e correspondido a intenções incompatíveis com a natureza da arte literária. Essa arte, lamentavelmente,

nem sempre tem valido como subsidiária na formação do homem e de seu espírito crítico, da sua emoção e da sua criatividade. O conceito desconfortante do livro se explica dentro de uma estrutura, cujos valores consumistas, materialistas, obstruem as consciências vacinadas contra o desejo de possuir ou de necessitar de objetos de utilidade ao espírito. Condicionadas pelo imediatismo, as pessoas são atraídas por valores de menor duração. Com a prática do capitalismo e a restrição da renda da maioria em favor da classe dominante, é impossível, às vezes, a aquisição de objetos como “livro”, que, para muitos, passa a ser produto de luxo.

Por tudo isso mesmo é que ponho em foco a função crítica da leitura na escola, reiterando o ponto de vista de que é fundamental o procedimento que o leitor tem diante do que lê, visando a intensa participação.

Numa classificação de estágios progressivos do leitor, seguindo faixa etária e de escolaridade, Leny Werneck esboça as seguintes fases: 0 a 3 anos — não leitura de sinais lingüísticos; 3 a 6 anos — pré-leitura; 6 a 8 anos — alfabetização; 8 a 10 anos — iniciação; 10 a 12 anos — desenvolvimento; 12 a 14 anos — leitura crítica; acima de 14 anos — leitura crítica e independente. Ela coloca a passagem gradual da leitura sintática para a leitura crítica na “fase do desenvolvimento”; acentua a capacidade de assimilação de idéias e reelaboração, a partir da própria experiência, na fase da “leitura crítica” e conclui, aproximando a leitura, na última fase, da leitura adulta.

Concordo com o fato de que o sujeito revela atitudes críticas na medida em que o seu pensamento racional amadurece, suportando um proceder mais lúcido. Mas, mesmo antes de saber ler a palavra, a criança, sentindo-se livre para atribuir sentidos às imagens, elaborados pela fantasia, recontando estórias ouvidas e reinventando cenas, personagens, o fim, etc., irá assimilando atitudes independentes e participativas diante do que vê e ouve. A imposição de modelo pelo adulto cerceia a expressão da criatividade infantil, fonte de liberação de iniciativas e reações. Inconveniente essa imposição, por exemplo, através de desenhos mimeografados pelo adulto para a criança, enquanto que ela deveria ser estimulada a fazer o seu próprio, para diferenciar-se. Quando a criança passa à condição de leitora das palavras e das imagens, a sua relação pessoal com o objeto se aprofunda. Uma pessoa que experimenta oportunidades de agir, falar, imaginar e pensar por si mesma e que se relaciona com material, hábitos e pessoas, que incitem a sua imaginação, irá

lançando-se cada vez mais fundo, com mais perspicácia e liberdade. A consciência crítica terá maior força se sedimentada nas mínimas oportunidades de iniciativa, curiosidade e autonomia do sujeito, se abertos os canais que o ligam ao mundo e às coisas. O adulto, na sua condição de educador da criança, concorre para que isso se aflore ou se atrofie. Há pessoas que avançam em idade, sem uma luz na consciência; enquadram-se e se impõem limites, concebendo literal e absolutamente a realidade. Ilustra bem essa defasagem na percepção das coisas, quando o homem não consegue ultrapassar a aparência, aquele lance da obra “O Pequeno Príncipe”, em que o adulto faz uma interpretação do desenho da criança; o homem feito não foi capaz de atingir a linguagem infantil, na sua expressão simbólica do real. Ao se ver diante da manifestação da criança — uma linha delineando, simbolicamente, com bastante simplicidade no seu traçado, a jibóia digerindo um elefante — o adulto não foi além; fixou-se na exterioridade, reconhecendo, de forma equivocada, um chapéu. E desapontou profundamente o pequeno desenhista. E muitos desapontamentos desse tipo, na certa, causamos tantas vezes nos pequenos seres, distanciados que a lógica nos põe da visão do real da criança . . . A mesma passagem de “O Pequeno Príncipe” serve para um alerta quanto à linguagem literária: a sua propensão simbólica requer uma ótica mais aguda, para penetrar nos seus significados, para que não ocorra o mesmo que ocorreu com o desenho infantil: ver chapéu, por não ser capaz de entrar nos guardados da infância . . .

A leitura manterá a sua função crítica se o leitor assumir a condição de re-escritor. Se a voz do escritor impõe um dirigismo e uma intenção, explícita na linearidade do texto, a sua obra é pobre enquanto arte literária, deixando de oferecer-se para um diálogo aberto e fértil. Deparando-se com uma obra desse caráter, é conveniente os estudantes procederem a uma reelaboração individual, em que entrem alternativas de rumos diferentes para o real ficcional, o que exige o exercício da criatividade e do senso crítico, para as discordâncias e as novas soluções. Com certeza, o leitor que já tem o pensamento racional desenvolvido vai reagindo mais, se induzido a perceber as incoerências entre o mundo, isto é, a realidade experimentada por ele e a arte. Por exemplo, na leitura de uma obra de ficção, em que tudo dá certo, tudo é belo e sem conflitos, essa retratação falsa poderá ser colocada em cheque, já que encerra uma configuração simplista e linear do mundo. É natural que se levantem dúvidas e que seja questionado um mundo assim concluído, já

que ele evidencia uma patente discrepância com relação à complexidade e ao dinamismo da vida e do homem.

Quando o escritor demarca limites horizontais para o mundo no que escreve e quando o leitor se entrega à reconstituição do puro desenrolar da história, fazem um corte com a própria natureza contraditória do real, que é impulsionado pela relatividade do bem e do mal. O primeiro instaura pela fantasia um mundo falso; o segundo se enquadra no andamento sintático daquilo que lê, deixando de ler o que pode não ter sido dito, mas que está por entre as linhas. Vale observar que isso corresponde à fuga de si mesmo e da vida, na negação do enigma que são. Penso que a arte encobre a vida, reinventando-a, e a beleza de tudo isso está no ato possível de redescoberta pelo leitor do que a realidade é e do que poderá vir a ser.

Há textos literários que reproduzem com mais dinamismo e profundidade o real, o que é assegurado pelas metáforas e ambigüidades, e, por isso, promovem um contato mais duradouro do leitor com a obra; outros têm a propriedade de transmitir aos leitores uma concepção do mundo simplificada, no que o leitor mais atento detectará incoerências, entrando em discordância com o escritor, por ser outra a sua leitura da realidade. A percepção da amplitude que os primeiros transmitem e da redução a que os outros submetem o real é prova de um procedimento crítico de leitura.

Na infância, a leitura deve guardar uma finalidade lúdica, porque é essencial a convivência recreativa com estórias e poemas, a fim de se ativar o potencial do imaginário infantil pelo potencial de inventividade dos textos literários. É conveniente que esses textos sejam impregnados de surpresa, liberdade de atitudes das personagens, saídas originais por parte do escritor, para estimular a percepção pela criança e a sua conduta após a leitura. Lembro-me, agora, de uma experiência com crianças de 2ªs séries, da qual participaram as duas professoras das salas e eu, na condição de coordenadora da área de Comunicação e Expressão. Foi lida a obra "O Menino Maluquinho", de Ziraldo. Orientamos uma conversa sobre e a partir da obra, centrada nas observações e comentários das crianças referentes a atitudes do menino (personagem do livro) e ao sentido do que era ser maluquinho; depois, fizeram uma entrevista (as meninas com os meninos e vice-versa), durante a qual houve um posicionamento dos dois sexos, perguntando-se como se sentiam na condição de maluquinhas(os). Algumas perguntas foram

lançadas por nós, para dinamizar o raciocínio e a imaginação, como: “você acham que na realidade os meninos, não apenas da estória, são mais maluquinhos que as meninas?”, “o que é ser maluquinho(a) para cada um de vocês?”. E, lançamos, em seguida, a seguinte interrogação: se, como vocês próprios tinham concluído que ser maluquinho é ser feliz, haveria distinção em termos de o homem ser mais maluquinho (mais livre, mais feliz) que a mulher? A maioria dos meninos se posicionou dizendo que elas tinham os mesmos direitos que eles, com exceção de uns dois ou três garotinhos, que se manifestaram contra os demais, argumentando que a mulher não dava conta, por exemplo, de levantar grande peso e de participar de determinados esportes (não eram capazes, por exemplo, de pegar bolas no gol). Nós adultas, que acompanhávamos e coordenávamos a conversa, ponderamos que, de fato, fisicamente havia uma diferença, mas que não estava na força física, irremediavelmente, a definição do ser mais, ou, menos feliz; ainda, lembramos que certas possibilidades físicas, tanto em um sexo quanto em outro, afloram, quando, além de a pessoa ser disponível para determinada atividade, faz exercícios diários, treinamentos constantes. Depois dessa sessão, em outra aula, escreveram sobre o sentido de ser maluquinho para cada um; esses textos manuscritos foram reunidos em um pequeno livro com desenhos, nas capas, de duas crianças.

Alguns comentários colhidos nos momentos das entrevistas:

- Ser maluquinho é:
“ser alegre e feliz”, “fazer palhaçadas”, “tratar todo mundo com amor”, as pessoas como gente”, “é ter o coração muito feliz”, “ter uma vida normal, ele é um menino normal”.
- Algumas descrições estimuladas pelo conceito “maluquinho”:
“Pássaro maluco: em lugar de asa, dois gatos”.
As dez namoradas que um menino tinha: “uma com chapéu de boiadeiro, uma com cabelo de morta (. . .) cada uma com trinta e cinco cores de cabelo”.
- Se fossem meninas maluquinhas na lua?:
“eu arranjava quarenta namoradas só do jeito da estrela . . .” (uma),
“eu pegava a estrela mais brilhante (outra).
- Alguns posicionamentos:
“Os meninos têm direito de ser maluquinhos e as meninas também” (menina).

“Não é só o homem que pode fazer as coisas. Tudo o que o homem faz, a mulher também pode” (menino).

Numa outra situação, orientando estagiárias do Curso de Letras na aplicação da Literatura Infantil na escola de 1º Grau, foi feita a leitura, com crianças de 3ªs séries, da obra “A História do Lobo”, de Marco Antônio Carvalho. A leitura pautou-se por um confronto entre a estória tradicional de chapeuzinho vermelho e a outra versão em “A História do Lobo”, onde o lobo aparece como vítima, não culpado. As crianças ouviram a estória antiga, depois, foram lendo a outra estória, levantando semelhanças e modificações nessa última. Após conversa sobre os dois textos, escreveram uma cena, da qual deveriam participar personagens das duas estórias. O que se pretendeu com essa maneira de ler com as crianças foi auxiliá-las na percepção dupla de uma mesma realidade, enfocada sob ângulos relativos.

Com esses dois relatos, quis referir-me à importância de o orientador da leitura na escola se integrar ao processo, estimulando reações nos leitores, através de manifestações espontâneas, mas também reflexivas. Estimular o gosto e o hábito da leitura apenas para o indivíduo viver momento de lazer é muito pouco, e totalmente inconveniente, se o lazer se identifica à alienação, adormecendo o leitor e isolando-o da realidade. Se a leitura é dialogal deixa de ser um ato de solidão e de isolamento. Entendo que essa leitura dialogal acontece se o leitor ouve atento e duvidoso (não propenso a concordar com tudo), a voz do escritor, deixando de senti-la como irrealidade, para estabelecer relações entre si e o outro (escritor), entre o outro (escritor) e o mundo, e, finalmente, entre o sentido que escritor imprime ao mundo, passando-o em revisão, com base no sentido que é dado por quem lê.

É impossível supor a leitura como proposta libertária, calcada em princípios de mais inquietação e humanismo, orientando-se por medidas de cobrança de respostas absolutamente objetivas e da rememoração imbecil de dados sem maior importância, que apenas medem a capacidade ou não de o leitor ter seguido o curso horizontal da estória.

Se a leitura na escola deve ter um espaço, esse espaço deve ser de mediação entre o sujeito e o mundo, para que ele redimensione valores e horizontes. Fechar-se nas páginas do livro, para escapar de si mesmo e da realidade exterior, é pouco útil, determinando uma parada do sujeito no tempo e no espaço, ou, então, o seu retroceder. A leitura de dentro para fora, do livro para a vida, considero mais solidária e enriquecedora

para a própria evolução do homem, porque inquietando-o e redimensionando-lhe a visão. Lhe fornece dados auxiliares de mudanças e redescobertas pela consciência crítica. Dessa forma, não se lê apenas o que as letras carregam literalmente, e nem o literário, movido pela função estética. sobrevive, desprovido de símbolos. Por isso, o ato de ler é amplo, sem limites. Num sentido mais próximo à etimologia da palavra, ler ultrapassa o domínio dos alfabetizados, na medida em que todo ser humano, habitante de um universo onde convive com outros seres, com situações e ocorrências a todo instante, espia sempre e, nesse gesto de atenção, vai elaborando conceitos, destrinchando sentidos, ampliando a leitura de si mesmo e do que está fora de si. Se essa leitura dispensa mediadores, porque é inerente à experiência existencial de cada um, a que se presta, então, a leitura do livro na escola? Penso que não deve servir como meio de tirar o sujeito do seu espaço, negando toda a leitura de que ele já foi capaz e é fora da escola, apagando a sua anterioridade e exterioridade. Ao contrário, deverá integrá-lo melhor à sua realidade, percebendo-a com mais lucidez, para formular novas perspectivas, numa postura menos ingênua, tornando-se reivindicador, questionador.

Espera-se que no espaço escolar se intensifique a familiaridade do indivíduo com a palavra. A leitura pode ajudar o sujeito a ver a realidade com mais clareza, com mais convicção; com autonomia e liberdade, para saber o que dizer e como dizer, ele se situa e ganha força naquilo que fala. No silêncio de um discurso enfraquecido, automatizado, revela-se a falta de identidade do indivíduo e o adestramento da consciência. Naquilo que falamos, nos expomos, dizendo o que somos: se seres despersonalizados, também impotentes para fazer veicularem originalidade e crítica na palavra, e repetidores de um discurso instituído; se seres íntegros, livres e autônomos, resguardada a expressão da individualidade. E quanto mais se convive com a palavra do outro (no caso, a palavra original do escritor), melhor se define a maneira de dizer-se. No confronto do leitor crítico com o escritor, a leitura, que se processa permitindo a libertação pela autonomia e a humanização pelo diálogo, elimina qualquer imposição autoritária, visto que na literatura o homem se realiza como um decifrador de realidades pelo uso da palavra simbólica (o escritor) ou o desvendamento das suas ambivalências (o leitor).

O educador influencia comportamentos e condiciona a diferenciação ou a padronização de atitudes. Com pequenos atos cotidianos na relação habitual com os educandos, ele desencadeia o cerceamento ou a

abertura da visão do mundo pelos estudantes, considerando-se, especialmente, as crianças e os adolescentes em processo de formação. Lembro-me, nesse instante, de uma oportuna colocação de Paulo Freire no DEBATE COM PROFESSORES MINEIROS (1981); refere-se ele a duas condutas do educador, considerando que: "a educadora tanto mais fica, quanto menos impõe sua presença, e tão mais parte, quanto mais impõe a sua presença. E quanto mais impõe sua presença, tanto menos possibilita a criatividade dos educandos e a sua também". (1)

Seria plenamente exercida a função crítica da leitura no espaço escolar, se ela não se restringisse a iniciativas particulares desse educador da 2ª série A e do outro da 6ª série C, por exemplo. Se incorporada ordinariamente à organização da escola e à convicção de todos os educadores, de Língua Portuguesa e de outros mais, o processo ganharia coesão e apresentaria resultados intensificados e gradativos, sedimentando, de forma coerente, a capacidade de compreensão e o espírito de análise dos estudantes. Da forma fragmentária, como a leitura vem acontecendo, seus resultados são limitados.

Quando a escola não responde ao compromisso de capacitar melhor o sujeito para a leitura, levanta-se uma dúvida quanto ao desempenho da instituição escolar. É tão óbvia a suposição de que a sua intervenção no processo de leitura do ser humano se justifica na medida em que ela promova meios de ampliação do ato de ler e re-ler o que ele traz do espaço exterior e anterior à escola, através da palavra, que se torna incoerente pensar a leitura como algo ideal, por acontecer, a atingir a função que lhe compete, que é a crítica e, em termos mais amplos, a formativa, isto é, a que concorra para a consolidação de uma concepção e uma conduta mais harmoniosas no homem.

Na situação real das coisas na área de educação, a leitura com a função que acabei de abordar ocorre no terreno de poucos educadores.

Seria bem vital uma prática educacional renovadora, que instituisse a mudança, porque esperar a instituição do novo é algo meio abstrato. Se parcialmente cada educador fizesse um pouco da renovação, daí a pouco ela se institucionalizaria. Para não haver a costumeira defasagem entre o pensar e o fazer, a defesa das idéias deveria conciliar-se à atuação prática de cada um. Esperar que o poder vigente faça a renovação é inviável. As idéias têm que ser movidas pela ação, por isso, aos educadores conscientes cabe propor e fazer.

Situando a ação renovadora num contexto em que a renovação é parcial, é de se esperar a resistência da estrutura e das pessoas envelhecidas (não quero dizer velhas), que se recusam a compartilhar de uma pedagogia da criatividade e da criticidade na escola. A organização sedimentada na rotina e no automatismo da informação não investe na leitura e na arte na educação; então, atitudes obstinadas de quem investe na renovação destoam dos comportamentos habituais, perturbam parcialmente. Se todos estivessem igualmente convictos da importância das mesmas coisas, não haveria perturbação, pois estímulos à criatividade e ao senso crítico não seriam algo extraordinário.

Na verdade, antes de pensarmos no que se pretende com os estudantes através da leitura, deveríamos pensar o que pretendemos conosco. Acho que muitos educadores precisariam de um "descongestionamento", para reviver a sua sensibilidade com reações de mais entusiasmo, vibração, com mais sonho e ânimo, para desfrutar com mais vida das novidades, confiando na mudança pela ação. Projetos no papel não têm vitalidade, e retórica que ensina a outros a fazer o que não se experimentou é desprovida de efeito.

Dentro da monotonia metodológica em uso em muitas escolas, inclui a ausência da Literatura ou o seu uso despropositado. Discordando da continuidade do estado de coisas estabelecido, tenho buscado vivenciar alguns atos de estímulo à leitura na escola de 1º grau, com alguns planos e sugestões, que relatarei posteriormente. Com isso, não tenho a pretensão de evidenciar triunfos profissionais, porque, além de realizar fatias, muito também, na certa, deixo de realizar, e apenas me situo na realização do óbvio, não do extraordinário.

Algumas razões aponto como evidentes, segundo o que penso: no espaço escolar, por excelência de alfabetização, a arte e o livro, especialmente, devem ser usufruídos por todos, com o compromisso de sedimentar, nos seres humanos, valores que ampliarão a relação com o mundo e o outro, em atitudes mais críticas, mais criativas e mais sensíveis, sei que as condições econômicas facilitam, dificultam ou impossibilitam o sujeito de adquirir o seu livro ou os seus livros, o que não quer dizer que, por possuir menos condição financeira, o sujeito possa e tenha que ler menos. A variedade de títulos e a maneira de despertar maior abertura dos leitores diante da obra denotam uma flexibilidade conveniente por parte do professor em se tratando de arte e seres humanos envolvidos com ela, e denota, sobretudo, uma atitude demo-

crítica do professor face aos estudantes, já que o sentido maior da leitura na escola deve ser o de formação de homens críticos e atuantes, que construirão uma sociedade diferente, edificada com valores mais humanos. Se não for essa a finalidade da leitura na educação, e se não forem livres as medidas que a envolverem, é bem verdade que medidas opostas estarão condicionando o comportamento dos continuadores de um sistema escravizador e das suas vítimas passivas. Um indivíduo que perde a integridade e a identidade própria, introjetando valores que anulam a individualidade, está compondo, inevitavelmente, a desintegração coletiva ou a do seu próprio grupo.

Para não ficar no discurso de idéias, falemos um pouco da prática das idéias.

Não ousou descrever as experiências realizadas, considerando-as sucesso, milagre, etc., porque, primeiro, os resultados, no processo da leitura, não são obtidos imediatamente; segundo, a implantação de dados novos na realidade vigente supõe a assimilação de certos hábitos e programas, que se reintegram à realidade específica de cada escola, ganhando adesão e revitalização ao longo do processo.

EXPERIÊNCIA COM A BIBLIOTECA AMBULANTE

Organizada para funcionar dentro de um projeto de integração do 3º grau com o 1º, através da Literatura Infantil e Juvenil, sob a minha responsabilidade nas Faculdades Integradas de Uberaba.

Trata-se de um programa de estímulo à leitura recreativa e à produção de textos pelos estudantes. Os resultados que mencionarei agora foram colhidos após o funcionamento da Biblioteca Ambulante "Vinícius de Moraes" na Escola Estadual "Lauro Fontoura", de Uberaba, MG., nas classes de 4ªs e 8ªs séries, incluídas as noturnas. Foi criado um horário de leitura semanal dentro da carga horária de Língua Portuguesa. Seguindo o horário organizado pelas supervisoras, os livros passavam nas salas para leitura individual. Quanto ao acervo pequeno, que emprestavamos, vale considerar os seguintes aspectos: era bastante variado no tocante a assunto, procurando, com isso, corresponder aos interesses dos leitores, tendo em vista sexo, faixas etárias distintas, etc.; excedia o número de alunos de cada sala, para evitar que um estudante, acabando a leitura de um livro, ficasse sem ter o que ler; incluía prosa e poesia.

Os dados primeiros detectados em contatos iniciais na escola eram estes: os alunos não gostavam de ler, no geral, logo, não tinham o gosto e muito menos o hábito da leitura; também, o critério da leitura se restringia à indicação de um título para a sala, concluindo com avaliações tradicionais.

Instalou-se, então, o horário de leitura semanal.

A exposição dos livros em cada sala, para manuseio e escolha, foi feita sem sofisticação, sobre mesas, com os títulos espalhados; esta apresentação dos livros, para os estudantes procederem à escolha, pode ser feita também em varais na sala, na biblioteca, no lugar, enfim, onde a leitura se desenvolver.

Ao final do período de funcionamento da biblioteca na escola (out./nov. de 83), foi dado aos professores um questionário, para que avaliassem a experiência deles e dos estudantes. As respostas dadas reincidiram sobre o seguinte:

a) a escolha dos livros era feita por opção própria, com a maior liberdade por parte dos estudantes;

b) os estudantes se mostravam profundamente satisfeitos e valorizados pela liberdade de escolha;

c) mostravam-se descontentes ao entregarem o livro com o término da aula;

d) o trabalho do professor não foi dificultado pelo fato de ele não conhecer previamente todos os títulos que a mini-biblioteca continha;

e) não foi possível realizar a “eleição do livro do mês”, devido ao tempo de leitura ter sido curto, incluindo-se o tempo de adaptação da biblioteca na escola;

f) a experiência foi bastante válida, porque conseguiu despertar maior interesse pela leitura. Os estudantes sentiram o ato de ler agradável, não obrigatório. Essa conclusão se retira dos depoimentos de todos os professores, resumida nas palavras desta professora: “foi despertado nos alunos o gosto pela leitura; a leitura passou a ser um ato espontâneo, natural, sem obrigatoriedade”. (Dalcira Aparecida Soares Queiroz — 5^{as} e 6^{as} séries noturnas).

Num breve comentário de algumas conclusões, consideramos que, quanto à letra c, poderia ser intensificada a relação do leitor com a obra através de empréstimos domiciliares ou funcionamento de horário na biblioteca, para os interessados voltarem para leitura; quanto à letra d, o ideal é que os próprios professores arrolem títulos que eles já conheçam

e julguem ser de possível agrado dos leitores, se o domínio de títulos é restrito, convém que o educador visite livrarias especializadas, se tiver oportunidade, consulte catálogos e publicações que apresentem sugestão de obras e, às vezes, até a análise do seu conteúdo, a fim de ler junto com os alunos. Algumas publicações que poderão ser úteis aos orientadores de leitura: “Seleção de Obras Para a Infância e a Juventude” (publicação bimensal da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), “Boletim Informativo Bibliográfico de Literatura Infantil” (periódico da Subdivisão da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato) e o “Guia de Leitura Para Pais e Mestres” (publicado em 1981 pelo Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil — SP). (2)

Restringindo alguns dados concernentes ao funcionamento do horário de leitura semanal na Escola Estadual “Lauro Fontoura”, tomemos o seguinte quadro das 4^{as} séries:

TÍTULOS	ESTUDANTES
Mais de 3	0
3	82
2	33
1	30
Quase 1	0
Nenhum	0

Esse quadro é bastante significativo em termos de evidenciar a notável quantidade de livros lidos pela maioria dos estudantes (3 títulos no período de um mês e meio). Num funcionamento sistematizado, os leitores poderão ficar com a leitura de até 20 títulos. Como o ritmo de leitura varia de pessoa para pessoa devem ser respeitados os diferentes resultados (quantidade lida por cada leitor). É aconselhável a leitura em etapas, intercaladas com a participação intensa dos leitores em atividades individuais e grupais sobre o livro eleito pela sala; essas paradas evitam a monotonia, gerada por um processo ininterrupto.

Em alguns depoimentos de crianças, que transcreveremos a seguir, fica a constatação da alegria e afetividade na convivência com os livros, sentidas em todos os depoimentos colhidos.

“Eu achei a Biblioteca Ambulante muito emocionante. Principalmente os livros que eu li. Mas o que eu gostei foi a fada que tinha idéias porque Clara Luz era muito cheia de idéias. Só isso que eu achei, espero que voltem”.

(Elaine Aparecida do Carmo)

“...achei uma maravilha ler aquelas lindas estórias alegres e engraçadas”.

(Cristina Beatriz)

“Numa 5ª feira, nossa sala começou a ler novos livros interessantes, eu aprendi muitas palavras diferentes. O livro que eu já li chama-se BIPE. Eu me interessei com eles que eu não faltei nenhuma vez na 5ª feira. Eu gostaria que na 5ª série eu fosse ler mais livros bonitos e interessantes.”

(Elaine Cristina Raimundo)

“Eu quero que na 5ª série os livros voltem para alegrar o ano.”

(Vanilce de Oliveira)

“Eu achei uma boa, (é pouco). Ótimo (é pouco). Bótimo. Pra lá de boa, é melhor que ótima. Pois a gente teve a chance de aprender muita coisa. E além disso a “Biblioteca Ambulante Vinícius de Moraes” é uma aula de muito relax. É realmente uma boa!

(Luiz Felipe Silveira Laranjo)

Segue a reprodução da orientação montada sobre o funcionamento da biblioteca: excluirei as fichas (de levantamento de interesse da sala, de controle da leitura individual e de controle da leitura da sala), cuja montagem por ser feita pelo professor, bibliotecário ou aluno-secretário, conforme o que lhe(s) parecer mais prático. Naturalmente, a proposta oferecida aos educadores valeu como sugestão, adaptada ao contexto e dinamismo de cada sala de aula, e era isso que pretendíamos: iniciativas dos educadores na renovação do espaço para o livro na escola.

1. OBJETIVOS DA BIBLIOTECA

- 1.1. Incentivar a leitura dos estudantes com mais intensidade de gosto, através da recreação e da re-criação.
- 1.2. Condicionar o hábito de convívio assíduo com o livro ao longo do processo educativo.
- 1.3. Criar condições de escolha livre e variada de títulos pelos estudantes.
- 1.4. Envolver todos os estudantes na leitura individual dos livros e, posteriormente, envolvê-los em atividades grupais.

2. FUNÇÕES DO(A) PROFESSOR(A)

2.1. Coordenar o funcionamento do horário da leitura em sala ou na biblioteca, com a participação do bibliotecário, cabendo-lhe atribuições, como:

2.1.1 Escolher um horário adequado e um dia específico da semana, para a leitura.

2.1.2 Dispor, de forma atraente e interessante, com a ajuda e sugestões dos próprios estudantes, os livros no espaço que for reservado para a sua exposição no dia da leitura.

2.1.3 Motivar a sala: incluindo-se no dinamismo da leitura com os estudantes, o orientador da leitura participa do processo, escolhendo um livro para ler e, depois, votando, ao final de etapa, no "livro do mês."(3)

2.1.4 Informar os estudantes sobre o mecanismo de funcionamento da hora da leitura, para que tomem consciência das etapas do processo, sabendo que, ao término de cada uma, terá o compromisso de narrar para a sala o que leu.

2.1.5 Marcar, com a sala, as datas de escolha do livro mais interessante.

2.1.6 Orientar os estudantes ao término da leitura de cada livro, deixando-lhes livres para realizarem algumas atividades sobre o livro lido ou iniciarem a leitura de um novo título.

2.2. Orientar o secretário da biblioteca:

2.2.1 Colocando-o a par de sua função de controle das fichas de leitura, que têm finalidade prática (por exemplo: registro dos títulos da biblioteca, os nomes dos estudantes e o livro que está lendo, em que

página cada um encerra a sua leitura ao final da “hora de leitura” etc).

2.2.2 Auxiliando-o no preenchimento das fichas de controle de leitura, se ele necessitar.

2.3. Coordenar as atividades após a leitura e eleição do “livro do mês”.

O professor ou bibliotecário poderá sugerir para os grupos atividades a partir do(s) livro(s) lido(s). Quanto mais livre os estudantes se sentirem para a re-criação mais satisfatória se torna a proposta da leitura recreativa. Após uma conversa ou debate sobre o livro escolhido ou um trecho dele, os estudantes poderão partir para: adaptação da obra ou de alguma passagem; colagens a partir de cenários, tipos que aparecem no texto; confecção de personagens da estória através de bonecos em modelagem, papel e outros materiais e técnicas; desenhos; joguinhos com fichas de diversos tipos e tamanhos, reconstituindo a estória, para remanejamento entre grupos; júri simulado e outros tipos de seminário, para discussão de pontos fundamentais do texto, etc.

O objetivo de integração do 3º grau com o 1º era estimular a criação de um espaço sistematizado para a leitura na escola, o que foi atingido, uma vez que a escola, onde se realizou a experiência da biblioteca ambulante, introduziu um horário de funcionamento da mini-biblioteca (em 84), formada de títulos variados com a participação dos estudantes. Mediante uma lista de sugestões dos professores, no início do ano, os estudantes levaram um título, para misturar-se aos demais e girar entre os leitores; ao final do ano, o livro retorna ao seu dono. A constituição dessa mini-biblioteca pode ser feita pela própria escola também com caráter permanente.

O funcionamento de um horário de leitura semanal nas escolas não impede de o professor continuar sugerindo, paralelamente (por mês ou por bimestre), um livro específico ou alguns. Com esse ou esses títulos será feita, naturalmente, uma leitura demorada, que permita a penetração profunda do leitor na obra com os estímulos lançados pelo professor. Se ocorrem, simultaneamente, a leitura semanal e a leitura que o professor segue, mais de perto, com os alunos, a prática da leitura na escola deixa de ser ideal para fixar-se como algo ordinário. A experiência de leitura simultânea (semanal — vários títulos e bimensal — um título específico ou alguns) realizamos de 2ª à 4ª séries, do Colégio Nossa

Senhora das Dores de Uberaba, incluindo-se na orientação à leitura: a bibliotecária, as professoras das salas e eu como coordenadora da área de Comunicação e Expressão. A biblioteca, onde ocorre a leitura semanal dispõe, também, de livros de poesia, em um cantinho a parte, que podem ser usados pelas crianças.

É conveniente que haja motivação constante, para que o livro seja cercado de novidades, envolvendo, assim, as crianças. Para reiniciarmos a hora da leitura semanal no segundo semestre de 83, montamos o seguinte plano de atividades: leitura da obra "A Bela Borboleta", de Ziraldo, às crianças, pelas professoras (a obra fala sobre o próprio livro, mostrando que ele contém vida, beleza, se o leitor o liberta da morte e da estaticidade, abrindo as suas páginas, participando do seu mundo, convivendo com as suas personagens). Em seguida, fez-se a eleição dos nomes que cada série dera ao seu horário de leitura (alguns eleitos: "Vamos Brincar de Quem Lê Mais?", "O Castelo Encantado dos Livros", "Os Livros Que Um Dia Falam"; etc.), e realização de atividades criativas, motivadas pela obra do Ziraldo (as crianças desenharam e fizeram colagens em papel, montaram um painel, em pano, com desenhos de cenas do livro, montaram livrinhos ou páginas soltas de livros com belas borboletas etc.). Com esse resultado exposto, fez-se a inauguração da "Hora da Leitura", com a encenação (por iniciativa das próprias crianças de uma 3ª série) da obra "A Bela Borboleta", adaptada por um grupo voluntário. Todos os livros que vão ser lidos foram expostos na biblioteca no dia da inauguração. Numa outra etapa, as crianças receberam a escritora Giselda Laporta Nicoletis, para conversa sobre o livro lido no 1º bimestre ("Onde Mora o Arco-Íris" — 2ªs séries; "De Vez" — 3ªs séries; "A Menina de Arret" — 4ªs séries).

Um terceiro programa de estímulo à leitura estou desenvolvendo com a orientadora educacional Maria Cleuza Karam da Escola Estadual "Lauriston Souza", de Frutal, MG.

A proposta de estímulos à leitura começou pela sensibilização dos pais, em reunião com a orientadora na escola, e a motivação dos estudantes de 5ª à 8ª séries. Os pais foram solicitados a colaborar na aquisição de um livro para o filho. Mediante uma lista de sugestão de títulos os estudantes foram fazendo a sua escolha. Após a aquisição dos livros, planejou-se a exposição dos mesmos: a bibliotecária e os estudantes se encarregaram de montá-la e de ornamentar o local com trabalhos criativos seus. Todos os estudantes visitaram a exposição e alguns pais

também. Em seguida, foi dado início ao empréstimo domiciliar, ocorrendo a troca de livros entre os estudantes. Não vamos registrar 100% de participação dos estudantes nesse empréstimo, porque nem todos adquiriram livro. Preparando a instalação do horário de leitura semanal na escola, estive com as professoras, orientadoras, diretora, bibliotecária, supervisoras e estudantes para uma conversa sobre "a importância do livro na vida do homem". Em três sessões de conversa sobre o tema referido, tive oportunidade de fazer a leitura de um texto literário, levando o grupo a se manifestar com o máximo de liberdade, mas também coerência, face à obra.

Gostaria de retomar alguns pontos que alicerçaram a minha conversa com os grupos, ratificando a minha concepção da função crítica que a leitura deve exercer.

Para cada grupo li, respectivamente, "Flicts", "O Joelho Juvenal" (ambos de Ziraldo) e "Livro — a Troca" (mensagem escrita por Lygia Bojunga Nunes, por oportunidade do Dia Internacional do Livro — 2 de abril — em 84).

Fui incitando os adolescentes a comentários que justificavam os sentidos possíveis implícitos nos textos. Com relação a "Flicts", foram percebendo em ângulos diferentes a relativa "fragilidade" e "feiúra" da personagem e a medida da sua "aflição". Viram que esses três estados de ser do Flicts decorriam do seu confronto com as cores convencionais. A solidão e rejeição eram decorrentes da marginalidade sofrida no baixo das suas relações com a ordem e comportamentos estratificados. Ele se liberta, ao definir e assumir, no alto, o seu espaço de independência e de diferenças com relação à realidade automatizada; aí, então, ele já não é mais fraco, mas bastante forte, encontrando-se e encontrando o seu lugar (não o lugar comum, que é o das outras cores), com autonomia. Com relação à obra "O Joelho Juvenal", fui provocando o reconhecimento das dimensões duplas do texto: cômica e séria; infantil (a estória do menino ou do Joelho do menino de calça curta) e a outra não mais infantil (a estória do menino já homem, de calça comprida). Com o terceiro grupo foram lidos o cartaz e a mensagem "Livro — a Troca": viram o cartaz, ouviram o texto e deram interpretações variadas e possíveis para os dois, percebendo sentidos condensados na "troca" (a leitora que passou a escritora; a leitora que construía e habitava o mundo dos livros que lia; o que os livros nos permitem construir, unindo imaginação do escritor à do leitor, etc.), alimentada sempre pela fantasia e emoção humanas.

À proporção em que se realizava essa leitura participativa, eu os fazia ver que assim a gente deve ler o mundo, as pessoas, as coisas, as situações. Sempre com curiosidade, observação profunda, para "olhar" em rumos e sentidos relativos. Atentei, ainda, para o fato de que o sentido mais superficial ou mais profundo que podemos descobrir numa obra, por exemplo, não depende da quantidade de páginas e do número de palavras que ela contém, uma vez que o leitor pode gastar longo tempo na leitura de uma obra, que se esgota e não tem mais duração ao seu término, devido à impossibilidade de o leitor continuá-la. É errôneo e ingênuo o conceito de que um livro é fraco, porque é fino e já vi estudante de 7ª série reagir assim diante da bela obra "Ciganos", de Bartolomeu Campos Queirós. A leitura que fizeram de "Flicts" mostrou que a obra de maior valor e mais rica é aquela que faz o leitor ficar nela (e voltar muitas vezes mais) não exatamente o tempo de passagem dos olhos pelas letras, mas o tempo de intensa convivência e diálogo com a palavra do escritor. Ficou também a ressalva de que é válido o sujeito saber gostar e não gostar das leituras que faz, resguardada a liberdade de se almejar outras formas de realização das coisas no universo literário.

Esse projeto de estímulo à leitura terá prosseguimento com uma Feira de Livros, a cargo da escola, com a presença de um escritor de Literatura Infantil e Juvenil.

Não foi ponto que abordei com esses estudantes na conversa sobre o livro, mas encerro os meus comentários enfatizando dois males que estão corporificados à estrutura das pessoas puritanas e rançosas, responsáveis pela morte da beleza e da crítica e pelo conservadorismo dos valores da escola velha. Tudo isso justifica a estagnação dos valores, quando não um retroceder de condutas, que é a morte duas vezes presentes: retomo o comportamento de educadores (?) impertinentes que atribuem a falta de interesse pela leitura na escola e a má expressão lingüística dos estudantes à não leitura dos clássicos (Alencar, Machado de Assis, Bernardo Guimarães, etc.), quando que o clássico não é só aquele que o passado consagrou. Outras reações de um moralismo ultrapassado, típico de sujeitos desprovidos de consciência crítica e que prejudicam a vitalidade de um processo (da leitura), que, às vezes, nem se estruturou e já começa defasado, ao se pretender estruturá-lo: "esse livro dá mal exemplo" é frase típica daquele moralismo. Esses tradicionalistas, certamente, recusam um livro até mesmo pelo título, e não são

gratuitas algumas recusas face a “O Menino e o Pinto do Menino”, de Wander Piroli. Com isso, podem estar perdendo a chance de desfazer o seu engano, e de entrar numa obra comovente, como é essa do Wander Piroli.

Mas é isso aí: a Literatura também corre riscos. Os seus limites são amplos, até mesmo incontroláveis. Nela poderá projetar-se o leitor com os seus bloqueios, os seus pudores, os seus limites, que o dificultam pisar em terreno tão livre... E não tem como se conceber o ato da leitura independente do ato da escritura, porque, se o escritor escreve, lendo o mundo, o leitor, por sua vez, lê, reescrevendo.

Sem a consciência crítica é difícil presumir que o leitor consiga estabelecer vínculos mais profundos, que atinjam fronteiras mais distantes. Fechado pelos limites de sua própria realidade, o indivíduo descarta a possibilidade de um contato vital com o mundo e os homens: com olhos apenas para ver à frente, na direção imediata, perde a percepção da complexidade do real e da dimensão circular da vida.

Acho fundamental que a escola promova o exercício da leitura, no seu espaço, com função crítica, liberando, de forma harmoniosa, a capacidade do sujeito criar, sentir e pensar. Se os estudantes conviverem com a Literatura, de modo a alargar a sua percepção da realidade, além de estarem tendo a chance de ouvir o que o outro diz (no caso, os escritores), poderão também ampliar o domínio da palavra, para se expressar com força libertadora e transformadora, se o indivíduo usá-la na manifestação consciente de si e do mundo em atos de defesa, de denúncia, de contestação, escrevendo; e dialogando com o outro e o mundo, em tomadas de posição, lendo.

NOTAS

- (1) Publicação da U.T.E. e do Sindicato dos Professores de MG. Belo Horizonte, MG, 1981. B. 3.
- (2) Apesar de endereços serem sujeitos a mudanças, registram-se os dos órgãos responsáveis pelas publicações: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (R. da Imprensa, 16 salas 508-510 — cep. 20030 — Rio de Janeiro — RJ); Biblioteca Infantil Monteiro Lobato (R. General Jardim, 485 — cep. 01223 — São Paulo — SP); Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (R. General Jardim, 485 — Cep. 01223 — São Paulo — SP.).

- (3) A técnica de eleição do "livro do mês" e a sugestão de um cartaz motivado por ele, para se fixado na classe, são apresentadas por Nelly Novaes Coelho, no capítulo "O Clube de Leitura" no seu livro O ENSINO DA LITERATURA. Rio de Janeiro. Livraria José Olympio Editora. 1974. p. 33. Ampliamos a proposta com atividades mais demoradas sobre o livro escolhido.

Vânia Maria Resende

20/9/84