

A escolarização da leitura literária – O olhar do professor

Giselly Lima de Moraes – FACED/UFBA

Introdução

As idéias aqui apresentadas refletem o primeiro movimento teórico-reflexivo que fundamenta pesquisa de mestrado que está sendo realizada em uma escola municipal de Salvador, cujo propósito é aprofundar a discussão acerca da escolarização da leitura literária. Na pesquisa tem-se como principal objeto de estudo a prática de professoras do ensino fundamental, buscando-se conhecer melhor como se dá a transposição das práticas de leitura literária para a sala de aula, que significados são atribuídos a essas práticas pelas professoras e quais os reflexos nos discursos dessas docentes da produção teórica que tem criticado a atuação escolar no campo da literatura.

Neste trabalho, porém, pretende-se apenas apresentar as idéias-chaves que mobilizam a pesquisadora na sua investigação, produzindo questionamentos e pontos de ancoragem no processo de desenvolvimento do seu estudo. Fez-se para isto, uma síntese do projeto de pesquisa, buscando revelar o lugar de fala da pesquisadora, as principais questões mobilizadoras, assim com as percepções provisórias que se espera que sejam ponto de entrelaçamento com a realidade estudada.

A principal proposição do trabalho que se segue é a de que os textos em torno da escolarização da leitura literária, à luz de uma análise do discurso, podem revelar características ora mais ou ora menos comprometidas com a transformação da práxis pedagógica. Tendo em vista que tais produções pretendem contribuir para a efetiva formação de leitores *na* escola, espera-se que elas estejam comprometidas também com a melhoria da escola como um todo, inclusive com a sua valorização. Mas, para que isto ocorra, é preciso considerar o grau de abertura/acabamento dos discursos produzidos.

A literatura e a escola

As formas de apropriação dos saberes sociais pela escola tem sido objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, principalmente após a decadência dos velhos paradigmas modernos, cuja ênfase em saberes declarativos e conceituais vem sendo contestada em função da inclusão no currículo de conteúdos que agreguem maior complexidade e sentido às aprendizagens, ou seja, que contemplem as dimensões do fazer e do sentir, para além do pensar. Isto vem ocorrendo no campo da Matemática, das Ciências, Sociais e, mais fortemente, no campo da linguagem. Entretanto é no âmbito específico da leitura literária que esta questão ganha uma dimensão maior, mobilizando as instâncias de formação de professores em defesa de uma melhor apropriação pela escola desta prática de leitura.

No momento atual, ainda repercutem uma multiplicidade de estudos sobre os mecanismos de escolarização das práticas de leitura surgidos na década de 80, que

questionam os rumos que deve tomar a educação literária, já que a forma mais comum de abordagem da literatura pela escola tem influenciado negativamente na formação de leitores autônomos e voluntários. Exemplos dessa produção são os livros o *Texto na Sala de Aula* (1984) organizado por João Wanderlei Geraldi e a obra *Escolarização do Leitor: a didática da destruição da leitura* (1986) de Lílian Lopes Martins e Silva, ambos professores e pesquisadores da Unicamp.

Chartier (2001), através de seus estudos no campo da História Cultural contribuiu para a compreensão dessa questão ao situar a história da leitura numa relação direta com os diferentes modos de ler, nos diferentes contextos históricos e sociais. Para o autor, as formas de apropriação da leitura literária passam necessariamente pelas relações com os suportes e espaços, concepções e práticas de leitura levadas a cabo em determinado contexto social.

Este fato pode ser mais bem compreendido, se tomarmos ainda o conceito de transposição didática que, segundo Chevallard, é “a passagem de um conteúdo de saber preciso à versão didática deste objeto de saber, ou ainda, transformação de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino” (1988 apud GRILLO, 2002). Nesta perspectiva, a escola age sobre o conhecimento de forma a promover uma perda de significado em relação às práticas sociais nas quais ele está inserido. Assim como outros conhecimentos sociais, a literatura também sofre esse processo, o qual tem sido denominado, no âmbito da produção sobre formação de leitores, de *escolarização*.

Isto leva a pensar como as diferentes maneiras de organização do ensino, em função das concepções de sujeito e de aprendizagem, determinam e determinaram os modos de escolarização da leitura literária.

Um exemplo desse fenômeno, citado por Azevedo (1999), refere-se à gênese da literatura infantil. Segundo o pesquisador e escritor, a reorganização do sistema educacional burguês no século XVIII e a recém adquirida concepção de infância levaram à produção de uma literatura direcionada especificamente ao público infantil com o intuito de auxiliar na educação moral das crianças e no ensino da leitura e da escrita.

Segundo Chartier (2002), em meados do séc. XIX, em consequência do desenvolvimento das escolas e do aumento das taxas de alfabetização, o processo de escolarização mudou a forma como cultura oral e escrita se relacionavam. Para o autor, a escola promoveu uma norma única, controlada e codificada de leitura legítima, facilitada pela popularização dos impressos, muito diversa das que se praticavam fora dela. Disto depreende-se que a questão da escolarização da leitura e da escrita, surge como resultado da própria dinâmica social que gera demandas educacionais (e ideológicas), às quais a escola tenta atender.

O fato é que, embora historicamente envolvidos em processos ora diversos ora imbricados de transmissão da cultura escrita, literatura e escola têm sido personagens de um longo e acalorado debate marcado, mais recentemente, pela dicotomização entre a experiência estética e a experiência pedagógica. Tal dicotomização se apresenta, principalmente pela oposição que se faz entre a intervenção pedagógica e a emergência do gosto pela leitura. O que não deixa de

ser um dilema educativo, uma vez que a escola se constitui numa importante agência de letramento literário e, apesar da variação de intenções e formas, jamais abdicou da literatura enquanto saber social prestigiado.

Segundo Evangelista (2001), a escola exerceu, na ótica da História Cultural e da Sociologia, o papel de mediação cultural, atribuindo significado à arte literária e trabalhando na produção de consumidores. Porém a secular relação escola/literatura se dá, principalmente, numa vertente utilitária, não como um processo “sócio-cultural complexo”. Este tipo de relação com a literatura fez surgir um conjunto de produções teóricas que criticam o processo de *transposição* do texto literário para a escola.

Tais produções, assim como a tensão entre discurso literário (por sua intenção estética) e discurso pedagógico, passaram a ter uma grande relevância no percurso da pesquisadora quando, depois de 6 anos como professora do Ensino Fundamental, foi convidada a realizar oficinas de literatura em escolas da rede privada. Nesse contexto, passou a desenvolver o trabalho de formação de leitores livre de processos formais de avaliação, atividades de linguagem e estudo de texto, já que no espaço das oficinas privilegiava-se o prazer da leitura.

A Estética da Recepção, neste momento, foi uma descoberta valiosa, abrindo espaço para a leitura como processo complexo e multifacetado, incluindo aí sua dimensão estética e seu caráter intersubjetivo. A leitura literária, vivenciada desta maneira, se constituiu um passo fundamental quanto a reconhecer, paradoxalmente, o artificialismo e o excessivo controle a que a literatura está submetida na escola e como, em consequência disso, os alunos são afastados do livro.

Por outro lado, ao longo de oito anos realizando oficinas literárias, muitas vezes a pesquisadora esteve diante da inquietação acerca da insuficiência da abordagem estética, caracterizada pela ênfase na relação livre e prazerosa com o texto, quanto a dar conta das dificuldades de compreensão de alguns alunos, inclusive para fazer avançar aqueles que nunca se arriscavam em leituras mais difíceis.

Com base nessas indagações, passa a se delinear com maior nitidez um percurso de estudo, sendo aspecto relevante o fato de que, ao exercer a atividade de assessora pedagógica, ocorreu a necessidade de lidar com a questão da formação docente e, muitas vezes, esse impasse foi compartilhado por grupos de professores em situações de capacitação.

Neste percurso, houve o encontro desequilibrador com autores que consideram que a preocupação excessiva com a didatização da literatura levou a um prejuízo na educação de crianças e jovens, visto que para privilegiar o prazer, muitas escolas deixaram de lado práticas e atividades que, embora, pouco prazerosas, são necessárias para o desenvolvimento das competências de leitura (Colomer, 2003).

A questão se aprofunda dialeticamente com Magda Soares (1999), estudiosa da escolarização da literatura infantil, que propõe uma mudança de foco, questionando a concepção de escolarização que circula entre os críticos da relação literatura/escola. Para a autora, “o que se pode criticar, o que se pode negar não é a

escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.” (Evangelista; 2003, p.22). Deste ponto de vista a escolarização é um processo inevitável, devendo-se, assim, reivindicar uma escolarização adequada da literatura.

Colomer e Soares demonstram entender o processo de ensino e aprendizagem da leitura literária como produto, tanto de condicionamentos institucionais, culturais e sociais quanto daqueles que derivam dos indivíduos que intervêm em sua realização: o professor e o aluno. Ou seja, uma escolarização adequada, como as autoras propõem, requer uma prática de ensino específica em que se relacionam tanto a literatura enquanto atividade comunicativa e estética quanto a didática como prática interacional.

Embora a crítica ao trabalho escolar com a leitura literária, venha ganhando contornos cada vez mais definidos, é impossível afirmar se ela repercutiu na escola a ponto de provocar transformações significativas no trabalho pedagógico com a literatura.

As transformações significativas nessa área, segundo alguns estudiosos, parecem apontar para a necessidade de conciliar o discurso pedagógico e discurso estético¹ no tratamento do texto literário, porém, para que isso ocorra, é necessário que os docentes se dêem conta da tensão entre estes dois discursos e então possam construir estratégias de abordagem da leitura literária coerentes com esse propósito.

Considerando ainda a necessidade de acesso, por parte dos docentes, a experiências e modelos teóricos que reflitam sobre a tensão entre o discurso pedagógico e discurso estético, não é claro se teria a crítica da escolarização da literatura produzida até agora favorecido a conciliação entre os dois discursos na prática pedagógica.

Acredita-se que é importante refletir ainda sobre a realidade do professor, que se encontra no centro de uma luta de forças sobre como deve caminhar a educação em face de tantas demandas sociais neste novo milênio, tendo que descobrir qual o seu papel nesse processo. Não se pode esquecer que o professor é destinatário de um tanto de discursos que questionam sua prática, muitas vezes desqualificando direta e enfaticamente os saberes e não-saberes acumulados ao longo de anos, todavia, sem apontar caminhos.

Faz-se necessário, portanto refletir sobre a utilização (ainda hoje) dos termos pedagogização e escolarização para definir os maus caminhos que os saberes sociais tem encontrado na escola. Tendo como referência o pensamento bakhtiniano de que todo signo é campo de luta, pois carrega uma ideologia, acredita-se ser necessário evidenciar as implicações desta escolha linguageira na construção de um

¹ Apesar de se estar ciente que a pedagogia, como discurso, apresenta também uma dimensão estética, utilizar-se á o termo discurso estético como forma de referir-se à sua gratuidade e apelo à subjetividade da literatura, tal como se referem Brina e Machado no livro a escolarização da literatura Infantil.

novo e apropriado discurso sobre a práxis pedagógica com o objetivo de torná-la apropriada a cada realidade, uma vez que ainda não vislumbramos a possibilidade de prescindirmos da escola e do professor.

Assim, acreditando que os estudos atuais ainda não permitem inferir o alcance das influências dos estudos sobre a leitura literária na atividade dos professores de ensino fundamental, e, portanto, na realização da educação literária na escola pública, buscou-se desenvolver um estudo da prática de professores do ensino fundamental, com a intenção de identificar formas de abordar a literatura que possam apresentar indícios do contato com o discurso proveniente da crítica à escolarização da leitura literária.

A pesquisa volta-se, em particular, para as apropriações dos discursos dessa crítica por parte dos docentes do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e para como estes discursos se refletem na prática, constituindo-se, assim, o objeto desse estudo.

A delimitação da pesquisa em torno dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, ocorre em função da ênfase dada, neste nível da escolaridade, à formação das competências leitoras básicas, levando a uma responsabilização do professor quanto a efetivar práticas de ensino eficazes, mas também lúdicas e prazerosas, cobrança decorrente de uma concepção de infância que compreende o imaginário como constituinte da criança, pelo menos no discurso. É relevante ainda o fato de que, neste ciclo, os professores assumem todas as disciplinas, abrindo maiores possibilidade de se observar a abordagem da leitura também fora do contexto de ensino da língua, o que pode vir a aliviar a carga sobre sua didatização.

É importante marcar que os objetivos do estudo referem-se à observação da prática educativa com o texto literário, pretendendo-se oferecer uma análise desta prática em relação à produção teórica sobre ela. Assim, embora o estudo possa revelar, pela observação do cotidiano escolar, caminhos válidos naquele contexto para uma abordagem do literário, o interesse central é perceber e avaliar na prática de professores do ensino fundamental os significados construídos a partir das discussões realizadas no campo teórico acerca da leitura literária na escola. Considera-se como parte desse campo teórico as reflexões feitas pelos atores sociais de um determinado contexto acerca da sua realidade educativa e que engendram conceitos próprios e apropriados ao seu entorno social, buscando-se desta forma superar as barreiras impostas por uma noção de saber científico como um construção de privilegiados.

Sobre o que se diz a respeito da escola quando se fala em literatura

Além de uma escolha epistemológica, atravessada por uma determinada concepção de conhecimento, ciência e sujeito, a definição de uma abordagem do literário é um posicionamento político, influenciado pelas determinações sócio-históricas e atuando sobre a vida dos sujeitos. Nesta perspectiva, as críticas a respeito do trabalho escolar, como produção teórica que se pretende transformadora da realidade, se configura uma instância de reflexão não só sobre as relações de poder que permeiam a literatura, como também sobre a educação. Nesta

perspectiva, é pertinente dizer ainda que os postulados provenientes desta crítica estão carregados de significados de cunho ideológico, os quais justificam uma análise, no sentido de perceber suas relações com a construção de um sistema educativo democrático e inclusivo.

Ao longo do século XX, muitas foram as correntes da teoria literária que, refletindo sobre as práticas de leitura realizadas na escola, apontaram equívocos. Entretanto, são as críticas originadas nos pressupostos da Estética da Recepção, campo dos estudos literários que defende a elevação do leitor à categoria de co-autor do texto (ZILBERMAN, 1989), que se colocam mais radicalmente contra a escolarização da literatura. Para esta corrente, o sentido é resultado do efeito estético da obra sobre o leitor. Assim, um texto oferece inúmeras possibilidades de leitura, que dependem das disposições individuais do sujeito em interação com o texto. Vejamos o que diz Evangelista sobre a repercussão disso na escola:

Sem sombra de dúvidas, posições tão extremas como as da estética da recepção têm tido dificuldade de produzir uma convivência dialética na escola, colocando em situação crítica os sujeitos mediadores do ambiente escolar, como os professores e os auxiliares de biblioteca, por exemplo.”. (EVANGELISTA,2001,p.5)

Para Evangelista, Brina e Machado (1999), há uma dificuldade por parte de professores que trabalham com o texto literário de lidar com a tensão entre o discurso pedagógico e o discurso estético² enquanto objeto de estudo escolar. Esta tensão ocorre pela natureza diversa de cada um destes discursos, já que o que marca o pedagógico é o seu caráter regulativo e normativo, e o discurso estético, por outro lado, pressupõe um contato direto com a obra.

Estas idéias revelam um impasse no trabalho do professor com a literatura, tornando-se fundamental oferecer uma visão crítica da natureza deste impasse e de suas conseqüências para a educação. O modo de tratar esta questão está estreitamente ligada à opção metodológica que se toma para a pesquisa. Acredita-se que, para tratar com propriedade este problema, que diz respeito à práxis, é preciso dar visibilidade aos fazeres docentes com a literatura, tal como se apresentam no cotidiano dos professores, bem como aos significados e concepções que o sustentam.

Além das vozes do cotidiano da sala de aula, que ampliam a polifonia no tratamento da questão, alguns autores já têm manifestado opiniões que, se por um lado constata problemas na recepção das novas idéias acerca do ensino da literatura, polemizam apresentando opiniões que fogem ao discurso mais comum em torno do prazer de ler, da relatividade das leituras e dos leitores.

Vale, assim, marcar as idéias de Osakabe (1997) sobre os efeitos da confusão entre o papel formador da literatura e seu papel normativo. Já no livro *Um texto da sala de aula* polemiza com aqueles que defendem uma leitura livre e fácil.

² Embora seja aceita a idéia de que o discurso pedagógico também compreende uma estética, optou-se por aproveitar essa diferenciação realizada pela autora para distinguir o discurso pedagógico de caráter regulativo do discurso da literatura que privilegia a fruição estética.

Para o autor, a disjunção promovida entre o ensino da língua e da literatura (que se pode entender como análoga à oposição: pedagógico x estético) tem trazido à circulação uma série de bandeiras de luta, muitas delas *falsamente democráticas*. Segundo ele, a ausência de desafios no tratamento da literatura tem gerado propostas excessivamente facilitadoras. Nas suas palavras:

Tão espinhosa como a produção de um discurso próprio, a escuta da literatura é como o desafio de qualquer nova experiência. Escamotear essa premissa é cair em substitutivos falsos de facilitação de tarefas que têm sido uma das causas principais do extremo marasmo de quase toda a produção contemporânea (literária ou não). Literatura fácil; teorias fáceis; modos fáceis de leitura – banalidades de um conceito de escola que, em nome de uma pretensa adequação às aspirações do aluno, antecipa o seu desejo e lhe veda o direito aos desafios. (OSAKABE, 1997, p.31)

A visão (dissonante) de Osakabe motiva a busca por identificar os modos de reação à intervenção crítica no trabalho pedagógico com a literatura, na perspectiva de que os professores, a depender das condições sociais e dos sentidos atribuídos à presença da literatura na escola, produzirão ou não estratégias para lidar com estas demandas. Ou seja, podem desenvolver modos próprios de tratar o literário, podem re-significar velhos modos, repeti-los, negando tal problemática, ou simplesmente paralisar-se em face das próprias dificuldades para lidar com o problema.

Todavia, o discurso mais característico do que se tem chamado aqui de *crítica à escolarização da leitura literária* descreve tal processo criticado engendrado em diversos âmbitos da ação pedagógica. Dos mecanismos de seleção de textos, passando pelo menosprezo ao horizonte do leitor, até os objetivos e as estratégias didáticas utilizadas, essas obras denunciam no interior da escola uma relação entre os sujeitos e a leitura literária com contornos muito diferentes da que ocorre fora dela. Enquanto na escola as marcas da obrigatoriedade e do controle predominam, fora do âmbito escolar, esta relação se constrói de forma essencialmente livre. Isto certamente não é visto somente como uma consequência de como se concebe o processo de transposição didática em cada realidade, mas como algo que se constitui historicamente nos interstícios de um projeto de educação que visa a inculcação ideológica.

O processo de transposição didática da literatura pode ser tomado em alguns contextos como equivalente ao conceito de escolarização. Neste caso, tratar-se-ia de considerar, como o faz Magda Soares (1999), a escolarização dos saberes como um processo necessário. Todavia, o uso do termo escolarização não é neutro, seu uso mais comum no âmbito da formação de leitores carrega um sentido pejorativo, atribuindo ao trabalho escolar uma conotação de desqualificação, ineficácia e anacronismo.

Geralmente, os textos que tratam da leitura literária na escola, evidenciam práticas e concepções baseadas em um modelo de ensino que, a priori, vê o aluno como mero receptáculo dos conhecimentos que o professor transmite. Com isso, revelam uma determinada representação do discurso pedagógico que se assemelha ao modo como apresentado por Eni Pulcinelli Orlandi (1987).

O discurso pedagógico e a idéia da escolarização da literatura

Do ponto de vista da Análise do Discurso (AD), sentidos e sujeitos se constituem no funcionamento da linguagem. Para a AD francesa, na qual Orlandi se insere, as relações entre os sujeitos e as instituições, entre as quais podemos situar a literatura e a escola, são mediadas (e constituídas) por um imaginário, o qual a AD busca explicitar. Analisando com este propósito os modos de funcionamento do discurso pedagógico, Orlandi (1987) o revela como discurso autoritário e circular.

No funcionamento do discurso pedagógico, a escola se apropria do discurso científico buscando legitimidade para o seu dizer. A forma de realizar isto é colocando em primeiro plano a metalinguagem, o *falar sobre*. Nesse modo de funcionar, o DP desqualifica toda forma de dizer que não seja a científica, forma essa da qual o professor é o detentor e o principal guardião.

Como a literatura se interpõe nesse modo de funcionamento do discurso pedagógico? Para os autores que discutem a relação literatura escola, o status de científico de que o discurso pedagógico se reveste toca a literatura de forma a promover sua descaracterização, uma vez que lida com estatutos de verdade e de certeza que não se adequam às visões mais atuais da leitura literária. Em conseqüência, reivindicam a retomada da natureza estética da leitura, como é o caso de Rubem Alves, autor do texto analisado a seguir e que servirá para concluir a idéia aqui apresentada sobre o discurso da crítica à escolarização da leitura.

Educador e psicanalista, Rubem Alves, na sua intensa produção bibliográfica acerca da educação, com freqüência, tematiza a questão da presença e do ensino da leitura na escola. A análise de uma pequena crônica sua, que trata da necessidade de promover o prazer da leitura, traz à tona um questionamento sobre o nível de dialogismo existente em determinados textos da crítica da escolarização da leitura que, ao apontar as falhas da ação pedagógica com a leitura, pode fazer isto de forma a apresentar um abertura para outras visões ou como algo acabado e monológico.

O texto, cujo título é *Prazer da leitura*, foi publicado no Correio Popular, jornal que circula na cidade de Campinas, no dia 19 de julho de 2001. O tema tratado, a questão do prazer, é recorrente nas publicações do autor, sendo que é possível encontrar outros textos com os mesmos argumentos e exemplos, mas com outros títulos. A crônica analisada, por exemplo, foi encontrado, com poucas variações, com o título de *Concertos de Leitura e A arte de saber ler*, este último publicado no caderno Sinapse da Folha de São Paulo do dia 17 de fevereiro de 2002.

Com estilo ágil, que recorre a frases curtas e a uma linguagem acessível, o autor inicia seu texto com a afirmação de que “alfabetizar é ensinar a ler”. No desenrolar do seu raciocínio percebe-se que é uma ironia, analisando a estrutura do vocábulo *alfabetizar*, metaforiza um ensino baseado na fragmentação da palavra e na memorização do alfabeto. Assim, alfabetizar para o autor, é o mesmo que ‘abecedarizar’.

A base do argumento de Rubem Alves neste texto é a de que alfabetizar, esse termo tão conhecido como processo-chave para iniciar os sujeitos no mundo letrado, esconde uma teoria tradicional, que enfatiza a aprendizagem das letras e do

código, que, ao invés de promover aprendizagens significativas, insiste na repetição do *be-a-ba; be-e-be; be-i-bi...*, num coro repetitivo e dissonante com a idéia de prazer e significado defendida pelo autor.

Com esta forma de pensar o autor dá visibilidade a *uma* concepção de alfabetização, a partir da qual constrói seu discurso sobre a necessidade de transformação da prática pedagógica. É importante destacar, porém, que a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e que revolucionou o processo de alfabetização exatamente por ir contra a ênfase na relação letra-som não rejeita nem propõe uma substituição do termo alfabetização, mas sua re-significação. Sabe-se que os estudos desta pesquisadora já foram incorporados por diversas práticas escolares de alfabetização que aboliram a idéia de que o alfabeto é pré-requisito para inserir o indivíduo no mundo do texto. Nesta perspectiva, *abededarizar* não é sinônimo de toda e qualquer ação para alfabetizar, mas de um determinado modo, histórica e socialmente localizado e que, não por acaso, ainda permeia o imaginário sobre a ação educativa. Alves, em verdade, identifica nas práticas escolares o DP autoritário e o representa conforme seu lugar social lhe possibilita, podendo criar uma imagem homogeneizadora da prática educativa.

A concepção de DP pedagógico tal como desvelado por Orlandi se faz presente no texto a cada vez que o autor se refere às práticas escolares com a leitura e as contrapõe ao modo de aprendizagem da música, tomando este como algo com sentido e aquelas não. Nas práticas com a leitura, lembra que são as atividades de metalinguagem que estruturam o trabalho pedagógico e assim o diz: “Existe uma incompatibilidade total entre a experiência prazerosa da leitura – experiência vagabunda! – e a experiência de ler a fim de responder questionários de interpretação e compreensão”. E quando reconhece na escola uma prática que foge a autoritarismo usual, afirma: “Na verdade não eram aulas. Eram concertos.”

Para explicitar a concepção de ensino/aprendizagem que considera adequada o autor se expressa da seguinte forma: “Eu aprendi a gostar de música clássica muito antes de saber as notas: minha mãe as tocava ao piano e elas ficaram gravadas na minha cabeça.” Esta afirmação parece carregada de sentidos oriundos da formação psicanalítica do autor (e da sua origem social), que na sua proposição para a educação enfoca o sujeito do desejo, individual e auto-centrado, em busca do ‘seio-bom’ que o alimentará com o as ‘delícias da leitura’.

O caminho apontado por Rubem Alves para o problema da escolarização da leitura, por estar inscrito no discurso da Psicanálise aparece como aparente abertura, mas de poder. Certamente, o autor busca contribuir ao lança o olhar para a questão do desejo - “Não quero faca nem queijo, quero fome”³. Torna-se necessário, entretanto, refletir sobre se esse caminho funda-se sobre uma polifonia para tratar da educação ou se, carregam traços de um discurso autoritário sobre o trabalho da escola que, pautado em um lugar de poder e sustentado em sua própria circularidade, não dá abertura para que outra compreensão da práxis pedagógica possa emergir de dentro escola.

³ Referência a Adélia Prado

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. **O prazer da Leitura**. Campinas: Correio Popular, Caderno C, 19/07/2001.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura Infantil: origens, visões da infância e traços populares. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.5 , n. 27, Dimensão, set/out 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196 p.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin Conceitos-Chave**. 2ªed, São Paulo: Contexto, 2005. 223 p.

CHARTIER, Roger. As Revoluções da Leitura no Ocidente. In: **Leitura, História e História da Leitura**. ABREU, Márcia (org.) Campinas: Mercado das Letras, 1999. 640 p.

CHARTIER, Introdução. In: **Práticas da Leitura**. CHARTIER, Roger (org.), 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 266 p.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003. 454 p.

EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (org.). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 172 p.

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997. 136 p.

GRILLO, Marlene, ENRICONE, Délcia, FARIA, Elaine, HERNANDEZ, Ivane e BOCCHESE, Jocelyne. Transposição Didática e Produção de Conhecimento. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.8 ,n. 46, Dimensão, jul/ago 2002.

Jauss, Hans Robert. **A Estética da Recepção: Colocações Gerais**. In: LIMA, Luiz Costa Lima. **A Literatura e o Leitor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 203 p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997. 136 p.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária:O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte:Autêntica, 1999. 172 p.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989. 124 p.