

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO

Guaraciaba MICHELETTI¹

- **RESUMO:** Este texto considera que, se a leitura se constitui de um processo complexo de compreensão e inteligência em que o leitor, sujeito ativo na atribuição de sentidos, participa como um co-enunciador, ela ultrapassa os limites da informação e do lazer. Cabe, portanto, à escola não somente a formação do leitor, mas também o aproveitamento dessa habilidade como um fator auxiliar na formação integral do aluno. Para tanto, é preciso desenvolver atitudes de diálogo com os diversos tipos textuais. Nesse processo, é fundamental a atitude do professor como mediador e estimulador de diferentes abordagens.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; ensino; práticas de leitura; constituição de sentidos.

Muitas têm sido as concepções de leitura ao longo do tempo. Nas últimas décadas fixou-se o entendimento de que ela não se restringe à decodificação de sinais e à identificação de palavras e frases, indo muito além. Trata-se da captação de sentidos. Desse modo, a leitura constitui um processo complexo de compreensão e inteligência em que o leitor, sujeito ativo na atribuição de sentidos, participa como um co-enunciador. Um texto é sempre um ato de comunicação do qual participam o autor e o leitor, é uma espécie de ponto em que se encontram duas identidades que se confrontam, que dialogam.

A leitura ultrapassa os limites da informação e do lazer. Para Steiner (1988), “é uma forma de atuação”. Não há recepção passiva. Quando se trata de textos literários, ele afirma que nós permitimos que eles nos tomem de assalto e exerçam “sobre nossa imaginação e desejos, sobre nossas ambições e sonhos mais secretos, um domínio estranho e contundente” (p. 28-9). Em outros termos, somos fisgados e conduzidos a experimentar uma nova vivência. Assim, para Steiner, “ler corretamente é correr grandes riscos”, já que ficamos vulneráveis, e as nossas certezas são abaladas, instauram-se dúvidas, a experiência *coo* e *no* texto trará um novo olhar.

À escola cabe a formação do leitor, e o aproveitamento dessa habilidade como um fator auxiliar na formação integral do aluno, já que a leitura propicia um diálogo com o mundo, com o conhecimento acumulado e é um agente da experiência. Para tanto, é preciso desenvolver atitudes de diálogo com os diversos tipos textuais e estimular diferentes abordagens.

¹ Universidade de São Paulo – USP.

Ler um texto (e me refiro especialmente, embora não só, ao texto verbal) é sempre atribuir significações, o que pressupõe uma reconstrução do texto que nos é apresentado. A atribuição de sentidos constitui um processo que envolve um mecanismo de decodificação e de ativação de conhecimentos que se constitui de todo o universo de experiências que se possui. Nesse conjunto de fatores, podem-se destacar alguns componentes:

- o leitor que tem as suas características próprias e traz consigo uma história de leituras,
- o eu leitor que se põe em contato com o eu escritor,
- a situação em que a leitura do texto se processa,
- o tipo de texto e
- o particular interesse do leitor que determinam uma direção de leitura.

De qualquer modo, há que se considerar que participam de imediato três elementos nessa relação: autor / texto / leitor.

Cada indivíduo (aluno) tem características que lhe são peculiares: os seus conhecimentos, traços de sua personalidade e seu contexto sócio-cultural, elementos que vão, necessariamente, formar a sua personalidade de leitor. Essa personalidade existe dentro de um contexto histórico pré-determinado. Ela se forma ao longo dos anos e das várias leituras (não só as verbais) que vão sendo realizadas e incorporadas pelo leitor. Esse conhecimento forma uma base inicial com a qual ele vai enfrentar o desafio de novos textos. Há sempre um conhecimento pré-existente que vai determinar um certo olhar para o texto. Esse conhecimento pré-existente se relaciona não só a um conhecimento lingüístico e a regras de formação de textos como também ao conhecimento de dados culturais que podem ser atualizados e/ou ativados pela linguagem.

Ao ler um texto, o leitor põe-se em diálogo com o outro, o produtor inicial do texto, que também é um detentor de conhecimentos e que decidiu, por meio da linguagem, partilhá-los. Esse escritor participa de uma base de conhecimento comum e é a partir dela que ele compõe o seu texto, criando para ele um leitor virtual, o denominado leitor implícito, de Iser (1979). Assim, o leitor e sua leitura estão, de certa forma, previstos, inscritos no texto, do mesmo modo que o autor e a sua visão de mundo. O leitor maduro pode, ainda, fazer várias inferências sobre o texto que extrapolam os sentidos previstos pelo autor, como, por exemplo traços ideológicos do autor, situação de produção etc.

Para entendermos essa relação autor / leitor, basta pensarmos no autor que escreve um livro de literatura infantil: ele domina (ou deveria dominar) tal universo, e espera um leitor à altura dele; o mesmo ocorre com um poema, com um romance e com todas as suas variedades. Um romance policial atrai especialmente um

determinado leitor, embora outros leitores também possam lê-lo, sem no entanto partilhar com a mesma intensidade das emoções que estão por ali. Podemos deixar o campo literário e pensarmos num simples bilhete: quem o escreve escolhe determinado tipo de linguagem para transmitir mais adequadamente o seu recado. Essas escolhas só são possíveis a partir de uma imagem de leitor e de uma imagem de leitura que se constroem com o texto.

Cada texto é um universo fechado e, de acordo com R. Ingarden, nele se encontram pontos de indeterminação; nas palavras de Iser, vazios. São esses “vazios constitutivos” que permitem o estabelecimento de relações de interação (Iser, 1979, p. 88). Os vazios são preenchidos diferentemente pelos leitores, de acordo com a sua experiência de vida e de linguagem, e esse preenchimento constitui o sentido do texto.

Alguns textos, por suas características, são mais ou menos passíveis de leituras polissêmicas, isto é, possuem mais ou menos “vazios”. Um texto referencial apresenta menos “espaços” para o preenchimento do leitor. Um artigo de jornal ou uma notícia vêm mais prontos para uma leitura parafrástica que um texto literário. Nos primeiros, há uma objetividade e um grau de transparência bastante elevado e, em decorrência, a atuação do leitor na composição do significado é muito pequena. Isso não quer dizer que toda a subjetividade do enunciador tenha desaparecido, mas aspira-se à neutralidade. No segundo, os objetivos são diferentes e, de modo claro, se pretende que o leitor leia as entrelinhas, o subentendido. Em suma, o leitor é convidado a construir o sentido e, nesse processo, ele é co-autor, responde pelo sentido atribuído.

Isso poderá ser constatado se colocarmos lado a lado dois textos que tenham um mesmo assunto, mas que pertençam a tipos distintos. Exemplo: se tomarmos o conto *Apólogo brasileiro sem véu de alegoria*, de Alcântara Machado ([19-], p.111-6), vamos ler como assunto uma depredação de um trem que ocorre num determinado momento, em determinadas circunstâncias, mas vamos ler também uma análise do comportamento de algumas pessoas num contexto social. Há uma posição do enunciador / narrador que se coloca em face do ocorrido, manifestando-se com ironia. Participa da trama um cego que reclama da falta de luz e desencadeia o processo de depredação. Ao final, quando o delegado vai apurar os fatos, a única personagem que resolveu dizer a verdade, um protestante que jurou sobre a Bíblia, é desacreditado ao declarar que fora o cego que iniciara o motim. Há todo um jogo que se faz a partir do cego, da cegueira, da falta de luz e dos processos de percepção automatizados. Se lermos uma notícia de jornal sobre o mesmo assunto, temos o retrato de um fato, mas a leitura polissêmica fica mais difícil: o enunciador busca manter distanciamento, embora possamos cavoucar e tentar encontrar o seu posicionamento. Nesse cavoucar entrariam questões como o tipo de vocabulário utilizado, os registros dos variados discursos que relatam os fatos, a ordem que coloca em evidência termos e informações nos períodos e nos parágrafos. Mas como há uma intenção de transmitir uma imagem

de neutralidade, uma leitura mais profunda e desvendativa torna-se uma tarefa mais árdua.

À escola é destinada uma função de formadora de leitores e disseminadora de textos. Como a escola deve atuar em face dessas expectativas? Em primeiro lugar, é necessário que, ao se praticar a leitura na escola, se tenham claros os seus objetivos. A escola é um espaço pedagógico, portanto toda a leitura aí realizada é pré determinada por essa condição. Isso significa que desde a escolha do texto há uma intencionalidade, seja da parte do professor, ou do autor do material didático. O agente que desencadeia o processo de leitura – o professor – deve estar consciente dessa intencionalidade. O texto será sempre um pretexto. Ao professor só resta o papel de torná-lo um bom pretexto e ele só poderá fazê-lo se considerar o texto no âmbito desse espaço pedagógico. No que diz respeito ao aluno, ele sabe que o texto que tem para ler, literário ou informacional tem por objetivo ensinar-lhe alguma coisa. É um texto didatizado.

Ana Mariza R. Filipouski (1982) elenca alguns objetivos educacionais ligados ao ensino da leitura e da literatura que retomamos de um modo diferente.

O objetivo central da escola é o “de desenvolver a capacidade de ler e escrever, como forma de auto-expressão e apreensão do mundo”. Este objetivo, bem sucedido, poderá ter como conseqüência “a atuação inovadora e crítica do aluno pela valorização da tradição literária”, aluno que terá adquirido a consciência da “importância do conhecimento da herança cultural humana”. Outra conseqüência decisiva é o desenvolvimento de um apurado “senso crítico em relação aos textos que consome”, o que o motivará “para a avaliação da realidade e de si mesmo” (p. 110).

Para que se consiga esse intento, a escola deverá, basicamente, sensibilizar a criança para a leitura, oferecendo-lhe diferentes contatos com o texto escrito; e aproximar o texto da realidade social e psicológica do aprendiz, como meio socializador e de refinamento emocional.

A variedade de textos é fundamental. Não se pode deixar de apresentar um texto porque se julga que ele traz elementos que não são do cotidiano do aluno. Se textos do cotidiano do aluno devem ser apresentados para que suas experiências fora da escola não sejam desprezadas, à escola cabe apresentar-lhe outras “realidades” ou “experiências”. É esse novo que amplia horizontes.

Aproximar o texto da realidade social e psicológica do indivíduo não significa permanecer no que ele já conhece e domina, mas estabelecer paralelos que lhe dêem oportunidade de alcançar níveis sociais mais privilegiados.

Assim, se pensarmos nos “vazios” descritos por Iser, o papel do professor deve ser primeiro o de um estimulador desses preenchimentos sem, contudo, preencher para o leitor-aluno. O preenchimento também não pode ser arbitrário, está marcado por regras internas de construção do texto. É nesse preenchimento que se constrói o

sentido e é quando se estabelece uma comunicação entre os dois parceiros: autor e leitor.

A leitura dos textos literários

Todos temos necessidade de fantasia, de aventuras, a literatura “constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo”, pois supre essa nossa carência, “desencadeia nossas emoções, ativa nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento” (Brandão & Micheletti, 1997, p. 22). Por meio dela, com a identificação que ela pode propiciar, passamos a refletir sobre nós mesmos. Porque nos identificamos, nos emocionamos, a leitura de um texto literário, prosa ou poesia desencadeia um processo de transformação. Há uma experiência que será assimilada de modos e graus diferentes pelos leitores. Um mundo real emerge dessa leitura e, aparentemente enredado pelo texto, o leitor salta para a vida, na medida em que a leitura da palavra escrita pode conduzi-lo a uma interpretação do mundo.

A literatura “atua no intervalo que se estabelece entre o real objetivo e o eu, é uma espécie de mediadora privilegiada, pois nos transmite uma experiência estética e uma dimensão libertadora, que co-responde aos nossos anseios” (Brandão & Micheletti, 1997, p. 23).

É interessante notar, também, que outros meios de transmissão de histórias, como a TV e o cinema têm papel similar, mas diferente, na medida em que proporcionam uma apreensão simultânea por meio da imagem, e deixam poucos “vazios” para serem preenchidos pelo leitor. Mesmo o CD Rom com suas atividades interativas não consegue substituir o texto escrito. Esses outros “suportes” são importantes, mas atuam de modo diverso sobre o intelecto e sobre as emoções das crianças e dos adolescentes.

Para focar a leitura do texto literário na escola, valho-me de alguns dados extraídos da pesquisa “A circulação de textos na escola”, desenvolvida em duas fases no período compreendido entre 1991 e 1998, cujos primeiros resultados foram publicados em três volumes, sob o título de *Aprender e ensinar com texto* (Chiappini, 1997).

As primeiras questões que se apresentam correspondem a: *o que se lê? como se lê?*

Quanto a *o que se lê*, podemos afirmar que a imensa maioria dos textos literários (ou assim chamados) são os que se encontram no livro didático. Alguns foram produzidos para ele, ou adaptados, especialmente nas séries iniciais. Em geral são fragmentos de textos literários ou paradidáticos (os de leitura extraclasse), alguns

poemas e canções populares. Há uma espécie de modernização: passou-se do extremo de só textos consagrados para os textos modernos, especialmente os ligados a jornais e a revistas, correndo-se, entre outros, o risco da perda da historicidade. Outras épocas, outros costumes poderiam ser assimilados, pouco a pouco, pelas crianças e adolescentes sem estarem atrelados a aulas de História. Em outras palavras, o texto literário ensina, mesmo não tendo essa pretensão. Essa atitude decorre do temor que as pessoas, especialmente os professores, têm de estarem desatualizados. É como se o trabalho com textos de outras épocas não conduzisse à reflexão. Não seria interessante que os adolescentes pudessem identificar em textos de Alencar, Machado de Assis, Lima Barreto, por exemplo, não apenas as emoções individuais de cada personagem, mas o comportamento delas num contexto social? Esses papéis sociais não poderiam ser comparados aos atuais?

Quanto ao *como se lê*, constatou-se que as leituras, na sua grande maioria, constituem-se de abordagens mecânicas que não levam ao entendimento das camadas mais profundas do texto, nem à formação de um leitor crítico, como pretendem os planejamentos. Nesse contexto, torna-se mesmo muito desagradável e pouco produtiva a leitura de textos mais antigos.

Os textos literários, ou não, são lidos igualmente para respostas a questionários que visam ao entendimento e à interpretação, segundo os autores dos manuais. Quando o professor introduz outros textos que não os do livro didático o tratamento é o mesmo. O ponto de partida é um questionário cujas questões propõem apenas identificação / reconhecimento de episódios, das partes do texto, ou de traços que compõem o cenário e / ou personagens. Busca-se, também, o assunto ou o tema. Assunto e tema são tratados como sinônimos. Nas séries iniciais do ensino fundamental, talvez isso não seja um problema, pois poderia ser precoce o estabelecimento de certas distinções, entretanto o professor precisa ter clareza a respeito.

Uma das preocupações de nossa pesquisa era com o poema em sala de aula. Constatamos que o mesmo tipo de questionário se aplica ao estudo do poema. Todos concordam que a poesia tem uma linguagem específica, embora não promovam uma leitura que considere essa especificidade. Perde-se a oportunidade de se proporcionar ao aluno um contato mais instigante com um texto cuja organização o torna plurissignificativo. Com essa abordagem, chega-se, quando muito, a uma descrição do texto, mas não se atinge ao estágio de reflexão desejável para a formação do leitor.

Quando se focaliza a estereotipia de que padecem os estudos de textos na sala de aula, a tendência é a de transformar o livro didático em vilão e preconiza-se o seu abandono. Sugere-se que o professor o substitua por outros textos. E quando o professor segue essa orientação, quase sempre passa a fazer uso de apostilas, de qualidade duvidosa. Esse é um material que frequentemente seleciona textos mais “moderninhos”, mas o seu estudo se faz com base no mesmo questionário. Quando o

texto é um poema ou uma letra de canção, às mesmas perguntas se acrescentam outras relacionadas aos processos de versificação, às figuras e às funções da linguagem.

Não acredito que o livro didático seja o vilão. Até há bem pouco tempo ele era o único livro de que muitas crianças dispunham durante sua vida escolar. E, em algumas comunidades continua sendo. E vinha cercado de uma certa magia, de uma certa aura. É preciso relativizar essa aura, essa magia, sem nos lançarmos num outro extremo. Se o professor puder levar para a sala de aula bons textos, ótimo; caso contrário o livro didático pode ser utilizado como uma antologia. Os textos estarão lá, à sua disposição sem que precise “garimpá-los”. Todos os que já se debruçaram sobre a tarefa de selecionar textos sabem o quanto ela demanda conhecimentos (o professor deve ser um ótimo leitor) e tempo. O que precisa mudar é a abordagem, pois um mau texto pode dar um bom trabalho e vice-versa, depende sempre da atitude do professor.

Todo trabalho de leitura depende do professor. Em primeiro lugar, ele precisa gostar de ler, sentir o prazer do diálogo com o texto, seja identificando-se nele, seja estabelecendo um confronto. Nenhum trabalho dará resultado se o professor não construir-se como leitor. Essa é a condição *sine qua non*.

E na prática, o que se pode fazer?

Penso que se deva iniciar um trabalho nos cursos de Letras e de formação de professores para que os alunos adquiram e desenvolvam o hábito de ler em profundidade. É preciso que eles se tornem argutos observadores da linguagem. Não basta que conheçam a gramática ou um arremedo de história da literatura. É preciso que se detenham no estudo da linguagem das narrativas e da poesia. O professor precisa indagar não somente o significado do texto, mas sobretudo *como* ele significa.

Creio que é necessário e urgente que se formem professores que sejam leitores sensíveis. Só isso lhes dará a competência suficiente para serem bons mediadores de leitura. Se isso não for feito, mesmo com as constantes reciclagens, haverá apenas uma mudança no discurso sobre a leitura, mas a prática permanecerá a mesma.

E o que fazer na sala de aula?

O que se propõe é que a identificação / reconhecimento, que hoje é quase o único trabalho, seja apenas uma etapa inicial; que se focalize o texto tanto no seu aspecto denotativo como na sua dimensão conotativa.

No que diz respeito ao aspecto denotativo, o aluno deverá ser capaz de parafraseá-lo, (entende-se por parafrasear a reconstituição do significado denotativo, ou seja a apreensão do que é mais evidente). Penso que é bom lembrar que essa reconstituição não implica tamanho maior ou menor, pois não há, nesta etapa, preocupação com resumo. Um resumo já implica uma operação de síntese – o que, aliás, não deve ser descartado como uma das formas de compreensão.

Já nessa etapa um elenco de questões fechadas deve ser evitado, é recomendável que o aluno se manifeste livremente. Caso isso não ocorra, as observações do professor devem servir de estímulo às manifestações. Exercícios muito comuns como os de identificar a seqüenciação dos fatos podem ser úteis nas séries iniciais, mas, nas mais avançadas não representam uma contribuição considerável, especialmente se aplicados a textos de organização mais linear. O importante é que o aluno perceba o valor, a significação dos fatos, e isso só será possível se aprender a observar como eles (os fatos) são apresentados no texto. Em resumo, se o aluno for capaz de notar as relações estruturais, observando, por exemplo, os conectores e seu valor associativo e ou argumentativo. Termos que, obviamente, não serão empregados com o aluno, pois fazem parte de uma linguagem especializada, a do professor.

Quanto aos aspectos conotativos, o aluno deverá interpretar o texto, perceber os significados que se ocultam nas palavras, nas frases. Com certeza, isso não se faz buscando sinônimos das palavras menos conhecidas, mas desvendando as relações que se estabelecem entre as palavras e entre as frases². Essa etapa pode acontecer concomitantemente à primeira, embora seja mais comum que a sua ocorrência seja posterior.

Para isso é necessário que o professor promova a participação dos alunos, criando oportunidades para que eles possam manifestar livremente as suas impressões sobre o texto. O contato do aluno com o texto far-se-á por sucessivas aproximações. Entende-se por sucessivas aproximações as sucessivas leituras. A cada nova leitura, detalhes vão sendo acrescentados até que se chegue aos significados possíveis, a uma *interpretação*. Mas em que consiste esse termo tão veiculado pelos manuais? A interpretação consiste na apreensão dos significados possíveis – aqueles que são plausíveis nos limites do texto e não aquele (único) a que nos induzem os exercícios do livro didático ou um trabalho elaborado nos mesmos moldes. Por outro lado, se é possível mais de uma interpretação, nem tudo que se queira dizer a propósito do texto é válido. É um engano afirmar-se que a interpretação é livre, e cada um pode atribuir o significado que quiser ao texto. Os limites estão no próprio texto e começam no gênero a que ele pertence e se estendem pelo vocabulário, pelas construções sintáticas, por toda a sua estrutura, enfim.

Sobre a presença dos paradidáticos

A literatura em todo o ensino fundamental fica confinada a obras que são produzidas sob o rótulo de literatura infantil e juvenil. São os paradidáticos, nome genérico que já denuncia o seu caráter e objetivo, obras de apoio didático. Nas últimas duas décadas, tendo em vista a ampliação do número de alunos e as teorias pedagógicas

² Observarmos que, freqüentemente, exercícios com substituição de palavras conduzem não só a um empobrecimento do texto, mas também levam o aluno a empregos inadequados.

que invadiram as escolas, a produção paradidática tornou-se um mercado promissor e competitivo. Desse modo, assistimos a uma melhoria dos textos dessa literatura infantil e juvenil. Há, ainda, um número significativo de obras com caráter meramente pedagógico, mas já se tem disponível uma quantidade significativa de títulos em que o valor estético se faz presente.

Devido à grande produção editorial, acreditávamos, antes de iniciarmos a pesquisa d’A circulação de textos na escola”, que fôssemos encontrar uma presença do paradidático na sala de aula muito acentuada. No entanto, não foi o que ocorreu.

Via de regra, os livros ficam restritos às salas de leitura ou vão para a sala de aula em caixas que os professores organizam e fazem circular entre seus alunos. Essa segunda presença, não tem, como se poderia imaginar, proporcionado avanços na qualidade de leitura, pois não se faz um trabalho específico com os livros que são lidos. Tanto se discorreu sobre não se cercear a liberdade do aluno que se passou a acreditar que a simples exposição do aluno ao texto seria suficiente para que ele se tornasse um leitor mais maduro. A exposição é importante, mas sem um trabalho mais metódico ela acaba por cair num vazio. Não formará nenhum tipo de leitor.

Na pesquisa, identificamos dois comportamentos em relação às leituras extraclasse e ambos inadequados.

1. solicita-se que o aluno leia o livro indicado e depois:

- a) entregue um resumo
- b) submeta-se a uma prova para a verificação da leitura

Em (a) nem sempre o aluno é o autor do resumo; em (b), a prova, em geral, verifica aspectos do texto cujo conhecimento prescinde da leitura, o aluno pode informar-se sobre quem fez o que, quando e onde e responder as questões que lhe são propostas.

1. o professor, submetido a uma verdadeira lavagem cerebral pelos modismos, acredita que a leitura corresponde a uma atividade lúdica que não deva ser alvo de nenhum controle. O aluno lê o que quiser e como quiser. Substitui-se a tão execrada prova por um espontaneísmo que, segundo os seus adeptos, visa a resgatar o prazer da leitura. Preconiza-se a fruição. Mas, certamente, a orientação do professor não elimina o prazer, pelo contrário pode propiciar o seu aparecimento ou ampliá-lo.

De qualquer modo, quando constatamos uma leitura orientada, ela se faz por meio da mediação dos suplementos de trabalho, que homogeneizam a compreensão e a interpretação de textos literários ou pretensamente literários.

Duas questões estão sempre implicadas em discursos sobre a leitura, as concepções de “leitor crítico” e de “bom texto”. Penso caber aqui uma reflexão.

Há todo um campo de investigação voltado para a definição de leitor crítico. É claro que o professor de língua portuguesa sonha com um leitor perspicaz, capaz de saborear os mais variados tipos de texto, mas não pode perder de vista que seus alunos participam de uma grande massa que tem necessidades bastante diversas das dos leitores universitários. Eles se enquadram numa categoria descrita por Kermode (1993) como leitor médio, aquele capaz de ler textos informativos e histórias que divertem, e compreendê-los, sem estar preocupado com aspectos que dizem respeito à organização lingüística. Mas, certamente, esse leitor deve compreender o suficiente para posicionar-se diante de um interlocutor. E isso só será possível se ele for capaz de detectar as intenções que estão sob esse discurso. O que se torna possível pelo desvendamento da linguagem.

Quanto a um “bom texto”, pode-se identificá-lo de várias formas, mas notadamente verificando a sua estrutura, o seu “arranjo”, se conteúdo e forma correspondem a um todo único, se não existem descompassos entre eles. Creio que, nesse sentido, os estudos estilísticos contribuam significativamente, já que privilegiam a expressão (incorporando os aspectos semânticos), observando a coerência entre o significante e o significado.

Como se observa, a leitura e a formação do leitor envolvem fatores variados, por isso, o professor não pode descartar completamente obras que não possuam o aval da crítica. O hábito da leitura, o gosto que as crianças e os adolescentes demonstram por um certo tipo de histórias, os conduzirá, senão a todos, ao menos um número considerável para uma busca do novo. Progressivamente, o aluno leitor poderá ir sendo encaminhado para textos mais complexos. Até então, já terá realizado um grande percurso. Em resumo, o professor precisa considerar a recepção das obras junto ao público leitor. Assim textos menosprezados em círculos mais restritos respondem às necessidades de um número expressivo de leitores. A escola não pode ignorar esse fato, devendo compor as suas expectativas com a realidade com a qual se defronta e dela extrair um maior proveito.

Freqüentemente, os professores se queixam de que os alunos não gostam de ler, que não lêem. Nossa observação, durante a pesquisa, constatou que essa afirmação não corresponde totalmente à verdade. Os alunos não lêem livros, mas lêem toda a sorte de revistas, gibis e outros textos que a escola não considera. Esses textos circulam, quase sempre, às escondidas. Reconhecer essas leituras e fazer delas um trampolim para outras seria, sem dúvida, um grande avanço. Seria uma forma de atrair esses leitores, mostrando-lhes que eles gostam de ler, ao contrário do que se propaga, e que a leitura lhes dá prazer. Pode-se convencê-los de que o conhecimento de outros textos não é um fardo, mas uma ampliação do prazer.

MICHELETTI, G. Conceptions and reading practice at school: the place of the literary text *Itinerários*, Araraquara, n. 17, p. 65-75, 2001.

- **ABSTRACT:** *In this article we consider that if reading is a complex process of comprehension and understanding, in which the reader is an active producer of meaning, acting as a co-enunciator, it surpasses the limits of information and leisure. Therefore, it is the school's duty not only to work for the improvement of the reader's ability, but also for the use of this skill as a helping factor on the whole education of the student. To achieve that it is necessary to encourage direct contact with several types of texts. In this process it is fundamental the participation of the teacher as mediator and enthusiast of different approaches .*
- **KEYWORDS:** *Reading; teaching; reading practices; meaning production.*

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**, v.2. São Paulo: Cortez, 1997.

CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. 3v.

FILIPOUSKI, A. M. R. Atividades com textos em sala de aula. In: **Leitura em crise na escola**: as alternativas do Professor. p.110.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: _____. **A Literatura e o leitor**; textos de estética de recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.83-132.

KERMODE, F. O leitor médio. In: _____. **Um apetite pela poesia**. São Paulo: EDUSP, 1993.

MACHADO, A. de A. Apólogo Brasileiro sem Véu de Alegoria. In: **Antologia Escolar de Contos Brasileiros**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d. p. 111-6.

STEINER, G. Alfabetização humanista. In:____. **Linguagem e silêncio**: ensaios sobre a crise da palavra. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 21- 9.

