

Leitura e literatura nos caminhos tortuosos da escola:

por que achamos as crianças incapazes de ler bons textos?

ANA LUCIA ESPÍNDOLA¹

INTRODUÇÃO

Tenho a intenção neste texto de apresentar algumas reflexões sobre a leitura e a escola. Farei isso a partir do relato de duas experiências leitoras. A primeira se centrará em apresentar minha própria trajetória de leitura e a importância da escola para minha formação. A segunda apresentará a trajetória de alfabetização e de leitura do meu filho, hoje com seis anos. A partir dos relatos pretendo mostrar como a escola pode e deve desempenhar um papel fundamental na constituição de crianças leitoras.

A escolarização da leitura e da escrita irá trazer problemas antes não observados de forma tão contundente. Especialmente no momento em que a escola começa a ser frequentada não apenas pelas elites e camadas médias, mas, também, pelas crianças originárias das camadas populares. A partir do ingresso de tais crianças na escola, começa-se a perceber que para algumas delas o aprendizado de tal tecnologia tornava-se praticamente impossível. As explicações para este fenômeno são inúmeras e não irei, neste texto, me deter nelas. Aponto apenas para evidenciar que o aprendizado da língua escrita é, por vezes, marcado, para algumas crianças, pelo fracasso. Ao mesmo tempo em que há dificuldades para tornar a todos alfabetizados, também passa a ser um problema tornar leitores mesmo os já alfabetizados.

Assim, a partir de meados da década de 1970, os trabalhos sobre leitura se constituíram em um campo privilegiado de investigação teórica e metodológica no Brasil (ZILBERMAN e SILVA, 1999). Desde então, a produção acadêmica envolvendo esta temática vem sendo produzida nas mais diversifi-

casas áreas do conhecimento, buscando, cada qual com seu olhar específico, responder às questões e aos problemas por ela engendrados.

ESCOLA, LEITURA E LITERATURA: CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS LEITORES

Comecei a trabalhar com a temática da leitura movida muito secretamente por uma questão de cunho pessoal: o modo como fui alfabetizada, a forma como me apaixonei por esse mundo colocado no papel e as consequências trazidas para a minha infância, e mesmo para minha vida, o fato de ter aprendido a ler. Assim, venho desenvolvendo desde minha pesquisa de mestrado, concluído em 1998, temáticas que mantenham relação com a leitura e seu aprendizado. Todas as questões que investigo penso que têm qualquer coisa de busca de respostas que não dizem respeito apenas a mim, mas que, de alguma forma, busca também a compreensão da minha vida marcada pela leitura.

Como acredito que pesquisas são feitas de histórias – marcadas pela singularidade dos sujeitos, mas forjadas, certamente, no social – e que os sujeitos são movidos por emoções, lembranças, desejos e esperanças, irei então, neste trabalho, me colocar na qualidade de narrador – tal como compreendido por Walter Benjamin (s/d) – e buscarei refletir sobre minha formação enquanto leitora e sobre o papel desempenhado pela escola e por alguns professores neste processo.

“Eu era Todo-Poderoso. Eu podia ler”. Assim Manguel (1997, p.18) relembra a sensação que sentiu ao descobrir-se leitor. Não sei se tive o mesmo sentimento de poder, mas, certamente, o aprendi-

zado da leitura foi para mim uma das coisas mais marcantes quando penso em minhas lembranças de infância. Tanto que, até há muito pouco tempo atrás, costumava perguntar a todos os meus amigos se eles se lembravam de como esse processo havia ocorrido com eles. Sempre me surpreendeu ouvir mais respostas negativas que positivas. Nenhuma das pessoas a quem já fiz essa pergunta pôde me dizer, com exatidão, qual foi a primeira coisa que leu. Com o tempo fui compreendendo que era mesmo difícil conseguir ter uma lembrança como essa, tendo em vista a forma como éramos (ou somos?) alfabetizados na escola: “de pedacinho a pedacinho”, como me disse um dia um de meus alunos da primeira série, quando já era alfabetizadora.

Para mim a lembrança – talvez não da primeira coisa que li, mas do dia em que me descobri leitora – é viva e clara: uma carta. Meus pais foram trabalhadores rurais e viveram e trabalharam muitos anos de suas vidas em fazendas no interior do antigo Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul. Minha mãe não foi alfabetizada, pois minha avó acreditava que mulher não precisava aprender esse conhecimento (como era crença comum na época), inclusive sendo isso uma coisa até mesmo perigosa.

As histórias de minha mãe sobre suas tentativas de aprender a ler sozinha e escondida de minha avó sempre me impressionaram. A mais interessante delas foi quando a ouvi contar sobre o dia em que estava escondida em um paiol de milho com um livro, tentando de alguma forma decifrar aqueles enigmas, e foi surpreendida pela minha avó. A tentativa de aprendizagem acabou em uma grande surra que ela sempre contou aos filhos como a mais dolorida de suas lembranças. Até hoje ouvimos de minha mãe, diante de qualquer coisa que dizemos não saber a resposta: “Ué, meu filho, mas você não sabe ler?” Para ela, parece que o domínio da leitura é a chave de todos os mistérios, a resposta para qualquer questão.

Talvez por isso, um dia, quando eu tinha por volta de uns cinco anos, ela me fez um testamento “você será uma moça da caneta!”. A ideia de testamento me vem como o termo mais apropriado para designar o que penso que minha mãe tentou transmitir-me naquele momento. Para Hannah Arendt (1972), é o testamento – utilizado como uma metáfora para ‘tradição’ – que dirá ao herdeiro o que será legitimamente seu, apontando, ao mesmo tempo, onde o tesouro se encontra e qual é seu valor. Assim, penso que minha mãe apontava-me naquele momento qual era minha herança – um tesouro ao qual ela não havia

tido acesso e que talvez por isso mesmo lhe fosse tão caro – e onde ele estava guardado.

Meu pai frequentou a escola por menos de dois meses, por razões diferentes das de minha mãe: a falta de escolas no meio rural, coisa muito comum no interior de Mato Grosso, bem como em todo o Brasil nos anos de 1930, quando meus pais vivenciaram suas infâncias. Nessa década, o índice de analfabetismo no país ainda era bastante elevado. Na década de 1920, segundo Ghiraldelli Jr. (1992), 75% da população era ainda analfabeta no país. O mesmo autor ainda aponta que a rede paulista de escola – que pode nos fornecer um exemplo, ainda que imperfeito, do que se passava então no resto do país – não conseguia atender mais do que 28% da população escolarizável, sendo que uma entre quatro crianças em idade escolar era analfabeta. Meus pais, então, faziam parte de tais índices. Além do déficit escolar havia também outro fenômeno que é salientado por Anísio Teixeira (1999): o número muito pequeno de crianças que conseguiam concluir o ensino primário. Ao apontar os dados referentes a 1933, o educador mostra que, naquela época, apenas 6,9% das crianças matriculadas conseguiam concluir todo o curso primário.

Até os oito anos morei em fazendas do pantanal sul-mato-grossense. Em alguns períodos, vínhamos para a cidade onde meu pai procurava fixar-se em alguma outra atividade. Ficávamos algum tempo no local, mas acabávamos voltando, porque o ofício de meu pai era de trabalhador rural.

Um dia, em uma dessas curtas temporadas na cidade, minhas irmãs mais velhas ensinaram-me as letras do alfabeto e suas respectivas combinações. Eu passava o dia repetindo-as e pedindo explicações. Alguns meses depois, eu, meu pai, minha mãe e um de meus irmãos fomos para a fazenda. Minhas irmãs ficaram na cidade, trabalhando.

Meu irmão possuía uma grande caixa de revistas em quadrinhos. Na fazenda eu passava grande parte do tempo tentando lê-las. Os desenhos facilitavam e eu ia, assim, sem saber, adentrando em um universo novo e fascinante: o mundo da escrita. Um dia, chegou a minha casa a tal carta. Pedi a minha mãe que me deixasse olhar com o argumento de que pela letra conseguiria identificar qual das minhas irmãs a havia escrito. Diante da surpresa de todos (especialmente da minha própria) comeci a ler. Lia fluentemente. Senti uma das maiores alegrias de minha infância que marcou para sempre minhas lembranças.

Quando fiz oito anos comeci a inquietar-me com o fato de não ir à escola. Sabia que todas as crianças

faziam isso aos sete. Assim, meu pai resolveu voltar para a cidade e eu me sentia muito orgulhosa quando ouvia a justificativa: minha filha precisa estudar.

Retornamos, então, à cidade que, conforme já demonstraram Cavallo e Chartier (1998), é lugar de escola e de livros. Entretanto, não é assim para todas as infâncias. Para mim, como para muitas crianças da minha geração, a cidade, embora repleta de escrito, não era lugar de escola, tendo em vista o déficit escolar que havia na década de 1970 no Brasil.

Atravessar a cidade indo de um bairro a outro à procura de escola – esse lugar de livros e leituras – passou a ser uma rotina para mim e minha mãe. Todos os dias, um novo pedaço da cidade, um novo bairro e uma nova escola, mas a mesma resposta: não havia vaga na escola pública. Minha angústia aumentava a cada negativa e nos últimos dias chorava já desanimada da esperança de frequentar esse espaço para mim tão repleto de simbolismo. Sabia, ainda de um jeito meio intuitivo, que aquele espaço representava, especialmente para as crianças das camadas populares, a possibilidade de adquirir algumas chaves para o ingresso na cultura escrita.

Após muita procura, minha mãe conseguiu me matricular em uma pequena escola que funcionava na própria casa da professora e que era, na verdade, apenas uma sala multisseriada (também um tipo de escola muito comum naquela realidade). Não era pública, nem gratuita, mas o preço não era tão alto, e assim eu passei a frequentá-la. Não era a escola dos meus sonhos, pois era apenas uma sala de madeira sem nenhum dos outros elementos que eu considerava indispensáveis para uma escola (colhidos nas conversas com meu irmão, que me fornecia informações sobre o curto período em que também a frequentou), mas, enfim, eu era aluna. Penso que só considere haver obtido minha cidadania escolar quando fui, já na antiga quinta série, para uma escola pública onde havia o uso do uniforme e a obrigação de cantar o hino nacional toda semana!

Minha primeira professora, ao perceber que eu lia com fluência, resolveu me matricular na segunda série. Havia, entretanto, outro problema: eu lia, mas não tinha nenhum domínio motor em relação à escrita: não sabia usar o caderno, não conhecia nenhum dos sinais de pontuação, minha letra era totalmente incompreensível (coisa que em nada atrapalhou ou impediu meu aprendizado de leitura, pois eu amava ler e fazia isso o tempo todo); contudo, em momento algum eu escrevia. Faz-se importante lembrar também que leitura e escrita são coisas que,

historicamente, nem sempre caminharam juntas. Até meados do século XIX era bastante usual saber ler e não saber escrever, tendo em vista que a segunda habilidade exigia mais tempo e dinheiro que a primeira (HEBRARD, 1999).

O ditado feito pela professora em meu primeiro dia de aula tornou-se motivo de anedota quando conto, hoje, para as pessoas. A professora dizia: “ponto de exclamação” e eu escrevia por extenso. As outras crianças anunciavam “pronto, já acabei, terminei” e eu pensava “meu Deus, como eles conseguem escrever uma palavra tão grande em tão pouco tempo!” Acabei por simular uma dor de cabeça para justificar meu choro por não conseguir acompanhar o tal ditado. Certamente, este primeiro dia na escola não correspondeu em nada às minhas expectativas em relação àquela coisa mítica que era a escola dos meus sonhos.

Apesar disso fui sempre uma boa aluna (de curso noturno a partir do primeiro ano do Ensino Médio, pelo fato de precisar conjugar estudo e trabalho), com boas notas e muita curiosidade. O aprendizado da leitura – ainda que sem o controle escolar e sem a supervisão de um adulto – garantiu minha vida futura de mulher escolarizada.

Embora meu processo de alfabetização tenha ocorrido fora da escola, foi nessa instituição que pude ter acesso à leitura literária. Três boas professoras me garantiram o contato com bons autores. A primeira na oitava série, a segunda já no curso de magistério e a terceira na universidade. Cada uma dessas professoras me mostraram o prazer de conhecer um texto literário, mas falei aqui apenas da professora universitária, porque as coisas que me ensinou não dizem respeito apenas à literatura. Essa professora me ensinou conteúdos e também convicções.

Entreí na universidade ao mesmo tempo em que iniciei minhas atividades docentes como alfabetizadora, aos dezoito anos. Durante a graduação, o encontro com essa professora determinou, em muito, minha relação com o saber e com a leitura. A professora à qual faço referência influenciou toda uma geração de estudantes de Pedagogia da década de 1980 da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – e a mim, especialmente: Léa de Lourdes Calvão, hoje professora da Faculdade de Educação da UFF.

Poderia falar dessa influência coletiva que Léa exerceu sobre as turmas de Pedagogia da década de oitenta, mas vou falar apenas da que ela exerceu sobre mim, pois a considero bastante ilustrativa. A partir da convivência com ela, tive acesso a inúmeras coisas que

até aquele momento faziam parte da minha vida de forma bastante restrita, especialmente a literatura.

Léa, além de ser uma excelente professora, era também uma pessoa culta, sensível, que procurava nos propiciar coisas além do domínio acadêmico: sessões de cinema de filmes de arte, acesso à sua biblioteca particular, informações sobre poetas, romancistas, pintores, coisas que, para mim, e, penso, para a maior parte dos jovens oriundos das camadas populares como eu, pareciam inatingíveis e incompreensíveis. Léa me possibilitou, por meio do acesso a sua biblioteca particular, o contato com nomes importantes da literatura. E posso também creditar a ela o fato de ter tomado a decisão de continuar os estudos além da graduação, pois um dia me disse – e talvez aqui esteja um segundo testemunho de que tenha me tornado beneficiária – quando reclamei por achar que não conseguiria fazer mestrado, tendo em vista precisar trabalhar quarenta e quatro horas por semana: “as nossas condições concretas são essas. Não são certamente imutáveis, conseguiremos mudá-las um dia, mas hoje precisamos superá-las”. Com isso ela não queria me falar da teoria do esforço individual, mas sim de que temos algumas tarefas revolucionárias e, como diria Paulo Freire, estudar é uma delas.

Para mim, portanto, foi pela via escolar que me tornei leitora.

O outro relato que trago para pensar o papel da escola é sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita vivido pelo meu filho Leon, que foi se apropriando do mundo da escrita de forma lúdica, com brinquedos, escrita com areia no quintal, jogos de palavras que fazíamos juntos e, aos três anos, sem ter passado por um processo formal de alfabetização, aprendeu a ler. Ao dividir com amigos a alegria que senti por ele estar lendo, recebi de uma delas ligada à Educação Infantil a preocupação de que não descuidássemos da infância do menino por ter aprendido a ler. Isso muito me intrigou. Parece que temos uma crença de que a leitura rouba a infância. Talvez por associarmos leitura à escolarização e a escolarização a regras muito rígidas e sofrimento.

Leon, ao ir se descobrindo leitor, resolveu também deixar suas marcas de autoria. Aos quatro anos fez um poema mostrando que a escrita também pode trazer a possibilidade de brincar com as palavras.

A escola onde meu filho começou seu processo de alfabetização formal é uma escola particular e considerada uma boa escola na cidade. Entretanto, apesar dos elogios que sempre recebe dos professores, nada é feito para ele de forma diferenciada dos demais: como

leitor competente que já é, ele precisa realizar todas as atividades ditas “para aprender a ler”. Sempre passamos por isso sem reclamar muito.

Desde o ano passado, entretanto, uma coisa me aborrece na escola. Fomos informados de que a escola desenvolveria com o primeiro ano um projeto sobre Monteiro Lobato. Fiquei feliz imaginando quantas coisas bacanas seriam feitas. A principal delas, pensei, seria oferecer às crianças a possibilidade de conhecer os livros do nosso inventor da literatura infantil nacional. Já imaginei a professora lendo para as crianças todos os dias, parando nos momentos de maior suspense, e eles ávidos querendo saber o que aconteceria depois. Porém, com o passar do tempo, fui percebendo que no projeto sobre Monteiro Lobato as crianças NÃO liam Monteiro Lobato! Os textos dados para elas eram as adaptações mais medíocres da obra do autor, aquelas que saem nos livros didáticos de qualidade duvidosa. Reclamei uma primeira vez. O projeto continuou seu curso sem que as crianças conhecessem o verdadeiro texto de Lobato.

Este ano, agora já no segundo ano, fomos novamente informados do tal projeto. Desta vez me aborreci seriamente e questionei o porquê de as crianças não lerem o próprio Monteiro Lobato. Fui informada pela professora – que me olhou com certa pena, pensando provavelmente que eu nada sabia sobre o desenvolvimento infantil para sugerir tal maluquice – que eles não teriam condições de compreender Lobato, eram ainda muito novos. Fiquei arrasada. Então era isso. As crianças precisavam ler as adaptações medíocres porque a escola e a professora duvidavam de que fossem capazes de compreender. Assim, esperariam primeiro que as crianças tomassem aversão por Lobato – porque lendo as tais adaptações isso certamente iria acontecer – e aí, quando já não estivessem mais com a menor vontade de conhecer o autor, eles talvez o apresentassem a elas.

Resolvi conversar com meu filho e saber se ele gostaria então de ler o Lobato de verdade. Falei um pouco da magia do Sítio, a que eu somente tive acesso já adulta e professora. Ele concordou.

Começamos por *Reinações de Narizinho*. Lia para ele à noite antes de dormir. Ele, porém, não teve paciência para esperar nossa leitura compartilhada e, após o terceiro dia, se aventurou sozinho pelo livro, lido com todo cuidado, tendo em vista tratar-se de um exemplar emprestado de um amigo professor de literatura infantojuvenil, cuja edição data de 1950! A empolgação do menino com o texto foi maior do que eu mesma esperava: falava o tempo todo sobre os perso-

nagens, me contava todos os dias as aventuras que havia perdido na leitura que fazia sozinho, contava para os amigos. Ou seja, foi completamente arrebatado pelo texto.

Não tenho dúvidas de que meu filho faz parte de uma pequena parcela de crianças com acesso a bens culturais e que vive em condições que neste país são consideradas quase privilégios. Entretanto, sei que o encantamento dele com Lobato não é só por conta do capital cultural – segundo Bourdieu – do qual dispõe. A obra de Lobato é encantadora e temos privado nossas crianças dela, com o argumento de que não a irão compreender. Não permitimos a elas se deliciarem com um texto bem feito no qual a criança não é tratada com desrespeito. Na verdade, ficam tão encantadas com tudo que uma palavra ou outra que não entendem não compromete a compreensão do todo. Claro que há coisas que precisam ser problematizadas com as crianças, inclusive o racismo presente no texto, mas esse é o papel do mediador e a escola poderia fazer isso muito bem. Mas não faz!

O próprio Lobato explica o porquê do encantamento das crianças com sua obra:

(...) um dia hei de revelar-te o segredo de escrever para crianças do modo que elas se agradem e peçam por mais. No fundo é tratá-las como quase gentes grandes. Aprendi isso certa vez em que vi uma criança metida nesta escola: ou um lindo bonezinho infantil vermelho, ou uma velha cartola do pai. Ah, não vacilou. Foi-se à cartola, e levou muito tempo com ela na cabeça. Nos livros as crianças querem que lhe demos cartolas – coisas mais altas do que elas podem compreender. Isso as lisonjeia tremendamente. Mas se o tempo inteiro as tratamos puerilmente, elas nos mandam às favas.

As crianças, nos livros, querem cartolas. Mas continuamos insistindo em dar a elas bonezinhos infantis com a desculpa de que não compreenderão. Menosprezamos suas capacidades.

O que tentei mostrar com esses dois relatos tão díspares é que a escola é permeada por contradições, mas pode desempenhar, sem dúvida alguma, um papel fulcral no processo de transformar as crianças em leitores. Para aquelas que, como eu, têm suas origens nas camadas populares, talvez seja o único caminho a ser trilhado em direção aos livros e à cultura escrita. Por outro lado, precisamos repensar com certa urgência a forma como trabalhamos a leitura na escola e como continuamos a tratar as crianças como incapazes de compreender bons textos

e bons autores. Depois reclamamos que os meninos no vestibular só leem os resumos dos livros. Quando poderíamos tratá-los com respeito, oferecendo-lhes bons textos, nos negamos a fazer isso. Que esperar então?

Antes ainda da aventura com Monteiro Lobato, meu filho me apresentou duas belas imagens sobre sua relação com a leitura. A primeira foi ao me indagar se todos os professores eram cientistas. Afirmei que muitos professores faziam, sim, pesquisas. Quis saber sobre o que eu pesquisava: “Ah, eu pesquiso sobre como fazer para que as crianças gostem mais de ler”. E ele: “Quer uma dica? É preciso ter bons livros”. Sim, é preciso ter bons livros, eis a chave já apontada também por Lobato. A segunda ocorreu ao ser repreendido por estar lendo na mesa do almoço. Explicou: “É que meu olho não resiste à letra”. A escola poderia tentar fazer com que a letra se tornasse irresistível para mais crianças. Talvez dar a elas cartolas seja um bom começo. 🌱

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDETT, Hannah. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 1972.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, s/d.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998. v.1, cap. 2, p.71-91.
- GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998. v.1, cap. 3, p. 123-139.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*, n. 2. Porto Alegre, 1999, p. 65-110.
- LOBATO, Monteiro. *A Barca de Gleyre*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1950.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- RODRIGUES, Ana Lucia Espíndola. *A alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul: 1979-1990 – Limites e possibilidades das inovações nas propostas metodológicas*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação – Fundamentos da Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel. T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.