

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: NOVAS IDÉIAS NUMA VELHA ESCOLA

Rosa Maria Hessel Silveira *

O Cenário

Durante a década de 80, o ensino de língua materna no Brasil (oi sacudido por idéias oriundas principalmente das instituições universitárias e veiculadas em alguns livros básicos e inumeráveis cursos de treinamento para professores. Vieram colocar pontos de interrogação nas bem assentadas concepções anteriores sobre objetivos e métodos de ensino. Certamente as razões da eclosão de tais idéias não são singulares nem fáceis de serem destrinchadas em um trabalho da presente dimensão, mas poderíamos identificar no mínimo duas, cuja confluência teria fecundado o surgimento dessas novas concepções.

De um ponto de vista mais teórico, operou-se a influência da renovação dos estudos lingüísticos que buscavam, então, ultrapassar os níveis puramente formais da análise da sentença, isto é: verificou-se a emergência de áreas como Análise do Discurso, Teorias da Enunciação, Pragmática, etc, e, também, o impacto de estudos sobre o hábito e o processo de leitura. De um ponto de vista mais pragmático, contribuiu enormemente para essa re-visão a chamada "crise do ensino brasileiro", que Magda Soares (1986, p. 68-69) tão lucidamente caracterizou:

"Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a escola é que vem gerando o conflito, a crise, que é resultado de transformações quantitativas - maior número de alunos - e, sobretudo, qualitativas - distância cultural e lingüística entre os alunos a que tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos. A escola não se reorganizou, diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido, a 'crise da linguagem' é, na verdade, a crise da instituição escolar."

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Congregados esses dois fatores, que nos parecem ter sido os mais determinantes para a eclosão das novas idéias, prepara-se o terreno para uma reconceptualização dos objetivos, dos pressupostos teóricos subjacentes e das estratégias de ação docente na área do ensino de língua materna. Rediscutem-se as questões da correção lingüística (em sua dupla face do ideal a ser atingido e do processo pedagógico tradicionalmente atribuído ao professor de Português), das práticas de leitura escolar (obrigatoriedade de leitura, seleção de livros, formas de avaliação), das práticas de produção textual (abandona-se, inclusive, o termo **redação**) e, talvez com menor vigor, a problemática da gramática escolar. Sem patrocínio ou com ele (através de programas do MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, faculdades isoladas, etc), acontecem encontros entre a comunidade de professores universitários e a de professores de Língua Portuguesa de 1^o e 2^o graus, especialmente os da rede pública. Deixemos em segundo plano a maioria desses encontros, marcados que eram por uma assimetria institucional previamente estabelecida. Cursos de treinamento eram dados por especialistas sobre temas teóricos, cuja "transposição" ficava a cargo dos professores em exercício que lá iam "aprender as novidades", para ressaltar que apenas o confronto dessas duas comunidades permitiu efetivar na prática experiências que entrelaçassem as idéias puras da teoria com os saberes do professor.

Apenas quem participou - de um lado da mesa, ou de outro - dessas, às vezes, verdadeiras maratonas de palestras, cursos e treinamentos, freqüentemente localizadas nas possibilidades de horário vago dos professores, o que vale dizer fins de semana e noites, pode aquilatar em todas as suas conotações o comentário sarcástico de Silva (1992, p. 25):

"A transformação de muitos desses cursos em verdadeiros rituais totêmicos merece ser refletida.

As chamadas 'inovações pedagógicas', enlatadas e vendidas por gurus de fala grossa, circulam pelos desertos do magistério conforme as estações da moda: neste semestre, esta proposta; no semestre que vem, aquela abordagem. Nesse veste-desveste de propostas, teorias, abordagens, inovações, etc, etc, os professores se sentem eternamente como seres desnudos e desnucados."

A consciência da ineficiência ou, ao menos, da eficiência relativa original desses cursos, que viam os professores de 1º e 2º graus como "seres desnudos e desnucados", possibilitou a emergência de experiências pedagógicas que não representavam simples aplicações de "técnicas". Não nos adiantemos, porém. Recuperemos, antes, os principais ideários que emergiram nos anos 80 no ensino de língua materna.

As Idéias

Conquanto tenhamos nos referido a uma renovação de uma série de idéias influentes no ensino de língua materna, deter-nos-emos aqui, especificamente, nos enfoques relativos à redação (produção textual) e leitura.

A voga do binômio redação/criatividade, influenciada teoricamente pelos estudos americanos sobre criatividade, com sua ênfase na fluência, na desinibição, na recusa à censura, etc., não tinha conseguido "resolver" o chamado "baixo nível" da escrita dos alunos. E nem isso seria possível... Como conceber e procurar agir sobre um produto e um processo (o texto e o escrever o texto), se deixamos de vê-los em suas especificidades e os comparamos a outros "produtos" e "processos" de criatividade? Por outro lado, a reintrodução, nos fins dos anos 70, da redação nos concursos vestibulares, pôs a nu - em escala superdimensionada - as dificuldades de produção textual de alunos que já tinham escolaridade de 1º e 2º grau completo. Virou moda a atitude freqüentemente sensacionalista) divulgar o número de zeros nas redações de um determinado vestibular, junto a um exemplário de bobagens escritas pelos vestibulandos... Sem entrarmos na discussão sempre aberta da conveniência da redação no vestibular e do próprio vestibular como forma de acesso ao 3º grau, é preciso reconhecer que a constituição de *corpus*, tão numerosos de redações sobre os quais se debruçaram - como estudiosos da anatomia sobre um corpo inerte - inúmeros pesquisadores, trouxe uma contribuição (atual valiosa ao repensar da produção textual).

Tal é o caso de um livro que se tornou fonte de referência obrigatória a quem depois dele se dedicou a examinar a questão: trata-se de **Problemas de Redação**, de Alcir Pécora, com primeira edição de 1983. A partir da análise de um *corpus* significativo de redações e ancorado num olhar

teórico povoado principalmente por Halliday (a questão da coesão), Pêcheux (jogo de imagens) e Benveniste (natureza dialógica da escrita), Pécora analisa 13 tipos de problemas encontrados nos textos e propõe um "ponto de articulação comum" a dificuldades aparentemente tão desconexas, como as de acentuação, as de norma culta, de redundância, de emprego de noções confusas, etc. A citação textual é, aqui, imperiosa:

"... esse bloco de fracassos alerta para o fato de que o efetivo domínio da escrita apenas pode se dar como um desdobramento da práxis lingüística e jamais como uma mera assimilação de técnicas e padrões (...). Em suma, o conhecimento do que a escrita tem de mais específico exige menos cuidados técnicos, e mesmo pedagógicos, do que os de atualizar uma concepção ética de linguagem." (Pécora, 1983, p. 94)

Aponta-se, pois, pela primeira vez com esta ênfase e clareza, o divórcio entre a interlocução que está na origem do processo legítimo da escrita e as condições de produção da escrita escolar, como fonte original das dificuldades de abordagem da "redação" na escola. Um pouco depois da publicação de Pécora, cuja leitura, ao menos em algumas passagens, certamente oferecia mais dificuldades do que o professor de Português de 1º e 2º graus estava acostumado a enfrentar, publica-se o que virá a ser, de certo modo, um "breviário" para o professor de Português atualizado dos anos 80: trata-se da coletânea **O Texto na Sala de Aula**, organizada por João Wanderley Geraldi. Nela encontramos desde artigos de cunho mais teórico, até artigos que consubstanciam propostas bastante definidas de ação didática. Ressaltaríamos **Concepções de Linguagem e Ensino do Português**, do próprio organizador, em que o mesmo assume um compromisso teórico com o conceito de linguagem como "inter-ação", e **Em Terra de Surdos-Mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares**, de Percival Leme Brito. Sobre os artigos de ação didática temos as chamadas "unidades básicas do ensino do Português" e a prática de leitura de textos curtos e longos. Esses todos de Wanderley Geraldi, em co-autoria ou não, passando por estudos em que o tom caracterizador é o da denúncia: "Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano...", de Lílian Lopes Martins da Silva, e "Escrita, uso da escrita e avaliação", também do organizador.

As idéias expostas nos vários estudos que compõem este livro, de certa forma pioneiro, e que serão, depois, retomadas em outros livros subsequentes também por outros autores, podem ser sintetizadas como abaixo o faremos, com os riscos que toda síntese assume.

Como já foi citado acima, a interlocução torna-se o conceito central para a análise da questão da produção textual na escola. Considerando como intrínseco à linguagem o seu caráter interlocutivo e identificando a forte influência da imagem do interlocutor no próprio discurso do "falante", Percival Leme Brito afirma a respeito desse tema:

"Este interlocutor, entretanto, não é ninguém real. O professor materializa tudo que o estudante recebeu da escola e de outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno." (Gerald, 1984, p. 112)

O acentuado caráter de artificialidade, da procura das "palavras bonitas", no que Cláudia Lemos chamou de "estratégias de preenchimento" dentro do texto escolar, seria conseqüência do que poderíamos chamar de "paradoxo da interlocução da redação escolar". E é nessa vertente básica que se inserem, também, outras idéias emergentes na análise que começa a se estabelecer. Uma delas é o reconhecimento da oralidade como fator com repercussões poderosas no texto do aluno (e, seguramente, aí sente-se a influência dos estudos lingüísticos da oralidade). Citando ainda Brito, conclui-se que:

"Em última análise, o processo de construção da redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência lingüística do estudante (basicamente oral, não-formal e desvalorizada) e a imagem de língua escrita que ele cria, a partir da imagem

do interlocutor e de interlocuções privilegiadas." (Gerald, 1984, p. 117)

Ora, no momento em que se concebe a construção da redação nos termos acima expressos, torna-se imperiosa a necessidade de repensar a sua avaliação. Preocupação constante do ensino de Português - tornada mais aflitiva, circunstancialmente, pela necessidade de atribuição de escores numéricos a milhares de redações de vestibulandos -, a avaliação "tradicional", em que se assinalam os "erros" de acordo com uma norma rígida, e a nota final deve estar visualmente adaptada ao número de correções, é questionada. Enfatiza-se o respeito à construção da caminhada do aluno em direção ao domínio da modalidade escrita, ressaltando-se que:

"Para percorrer este caminho, no entanto, não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes, de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes realidades das classes sociais." (Gerald, 1984. p. 124)

Se a reconceptualização da redação escolar dentro de um quadro analítico da enunciação se deu pelo influxo teórico da Análise Textual, por outro lado, influenciou também essa revisão, e um dos mais claros exemplos dessa influência encontramos em Ilari, no artigo **Uma Nota sobre Redação Escolar**. Após uma análise prévia do que chama de "a redação na prática corrente", Ilari procura colocá-la dentro de uma "perspectiva formal mais ampla que a da gramática", partindo da explicitação da noção de texto. Propõe, então, seis teses cujo conhecimento é útil para delinear a sua opção teórica:

- (1) O objetivo específico da redação como exercício escolar não é a correção gramatical.
(.....)

- (2) O objetivo específico da aula de redação é a aplicação da língua em seus aspectos textuais.
(.)
- (3) A redação escolar é um exercício de roteiros associados a funções do texto.
(.)
- (4) A redação escolar é um exercício sobre registros lingüísticos.
(.)
- (5) O exercício de redação é um exercício de controle dos fatores de informatividade e redundância, no texto.
(.)
- (6) O exercício de redação é um exercício de coesão interna do texto que se cria. (Ilari, 1985, p. 58.63)

A análise dessas seis teses, além de apontar para a ausência de qualquer menção à interlocução como aspecto fundamental para a análise da redação escolar, mostra-nos que as afirmações (1) e (6), talvez por exigirem menor aprofundamento teórico por parte dos professores de 1º grau, eram, em tese, mais facilmente incorporáveis a uma modificação na conduta dos mesmos. Efetivamente, é o que se pode comprovar na prática.

Em suma, poderíamos dizer que as novas concepções acima referidas em relação à redação foram sendo semeadas durante a década de 80. O divórcio entre a interlocução legítima, geradora do texto "real", e as condições artificiais de produção da redação escolar, a importância das diferenças entre a língua oral e a língua escrita, a necessidade de redefinir a avaliação da redação do aluno e a consideração da mesma como texto - com ênfase em aspectos de coesão, antes desconsiderados em favor da ênfase à correção ortográfica e gramatical estrita - vêm constituir o esquema teórico de maior presença em grande número de cursos de treinamento, etc, para professores de 1º e 2º graus e, também, em projetos de reformulação do ensino de língua materna.

Concomitantemente a esse estremecimento das concepções vigentes na abordagem escolar de redação, também **os** princípios pedagógicos referentes à leitura começam a ser questionados e substituídos por novo paradigma.

A publicação, em 1977, da tradução do pequeno, mas importante, livro de Bamberger **Como Incentivar o Hábito de Leitura** representa, possivelmente, o marco precursor de tal reformulação. A simples citação de algumas idéias básicas do autor, inseridas no capítulo final do livro, mostra-nos o quanto foram frutíferas, isto é, o quanto se repetiram, *ipsis litteris* ou modificadas, na década seguinte, suas concepções:

"Os fatores decisivos nesse processo (desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura) são o prazer proporcionado pelos livros, que começa a ser experimentado em idade pré-escolar (através da narração de histórias e da leitura em voz alta), o ensino da leitura acompanhado pela satisfação no progresso e no êxito, levando em conta, ao mesmo tempo, as múltiplas possibilidades e necessidades, e o encorajamento de toda e qualquer motivação possível para ler." (Bamberger, 1977, p. 99)

Inicia-se, então, a primazia da concepção da leitura como hábito, como atividade que, mesmo na escola, não deve se restringir à leitura "clássica escolar" (a dos bons autores), não deve ser objeto da avaliação escrita padronizada (as célebres fichas de leitura), e deve ser orientada para a formação do leitor.

A partir, digamos, desse motor inicial, toma vulto um movimento teórico sempre muito ligado à produção universitária das unidades de Letras e Pedagogia. Em 1982, realiza-se o primeiro Congresso Brasileiro de Leitura (COLE), promovido pela UNICAMP, evento que, repetindo-se bianualmente desde então, se constituirá no grande acontecimento nacional congregador do debate teórico, da apresentação de experiências e, por vezes até, do questionamento do papel institucional sobre questões de leitura no Brasil; funda-se concomitantemente, a Associação de Leitura do Brasil, cuja vitalidade desde então tem garantido a publicação semestral da única revista brasileira especificamente destinada às questões de leitura: **Leitura: Teoria e Prática**.

Nesse apontar de fatos que marcaram a reconceptualização da leitura escolar no Brasil, alguns livros, seguramente, não podem deixar de ser lembrados. **Leitura em Crise na Escola: as Alternativas do Professor**,

coletânea de artigos organizada por Regina Zilberman e editada em 1982, apresentou alguns trabalhos efetivamente inovadores, entre os quais salienta-se o de Marisa Lajolo - **O texto não é pretexto** - cujo objetivo confessado é:

"discutir o que não fazer com ele (texto) durante os tantos minutos em que nós e nossos alunos nos contemplamos através de um texto, numa situação de classe." (Zilberman, 1982, p. 52-53)

Executando uma análise perspicaz do que tem sido o uso do texto em sala de aula na escola brasileira, Lajolo, a partir de um ponto de vista que privilegia o literário sem desconsiderar outros aspectos, enfatiza a necessidade de o professor ser, também, um leitor e, mais do que isso, um bom leitor; acentua, ainda, a importância de um "sentido crítico" norteando permanentemente a atividade do professor, que o leve, por exemplo, a desmistificar aqueles aspectos da dinâmica escolar que reduzem as possibilidades de leitura de maior variedade de textos, etc. Torna-se difícil sintetizar todas as perspectivas abordadas pela estudiosa paulista no seu estudo, mas uma citação final talvez logre o objetivo de passar uma das visões que o preside:

"Há o texto dos alunos, o nosso de professores e os textos alheios. Todos se tecem de palavras, todos têm seu ritmo. A relação entre eles é de diálogo: um provoca o outro, o significado de cada um desfia e refaz o significado seu e dos outros." (idem, ibidem, p. 62)

Muito mais numerosos do que sobre o tema "produção textual" foram os livros publicados sobre leitura no Brasil durante toda a década de 80. Pesquisadores importantes como Ezequiel Teodoro da Silva, Mary Kato, Lílian Martins da Silva, Mário Perini, Angela Kleiman, Marilda Cavalcanti, Regina Zilberman, Maria Helena Martins, entre outros nomes também expressivos, marcaram a década passada e prosseguem nesse início dos anos 90, fecundando não só a discussão sobre a leitura, como também suas práticas. Eles estão vendo a leitura de "lugares" diversos: de uma visão mais pedagógica dos estudos sobre a ligação entre prazer de ler, hábito e escola; de uma visão mais lingüística ou psicolingüística do processo de leitura; de uma visão mais literária (talvez a que mais frutos te-

nha dado), que perscrutou a história da literatura para crianças e jovens e sua relação com a sociedade e a escola, aprofundando aspectos intrínsecos dessa produção cultural.

Na impossibilidade de rastrear com detalhes todas as vertentes acima citadas, optamos por explorar mais detidamente uma proposta de abordagem teórico-prática da leitura na escola constante da obra anteriormente citada - **O Texto na Sala de Aula** -, proposta essa que uma análise dos sucessivos números da revista **Leitura: Teoria e Prática** e de outros relatos de experiências mostra ter tido influência poderosa em tentativas de reformulação didática pelo Brasil afora.

Partindo de um pressuposto anteriormente já referido - a importância do prazer como ponto básico para recuperação da leitura na escola-, Geraldi propõe e discute três princípios:

- a) O caminho do leitor: nossa história de leitores não começou pelo 'monumento literário'. (...) O respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor (...) é essencial. Nesta caminhada é importante considerar que o enredo enreda o leitor;
- b) o circuito do livro: que livro estamos lendo hoje? Provavelmente aquele de que falou um amigo, que já o leu, ou aquele de que lemos uma resenha, etc. (...) No microcosmos da sala de aula é possível criar este mesmo circuito, e talvez não sejamos nós, professores, o melhor informante para nossos alunos. (...)
- c) não há leitura qualitativa no leitor de um livro só: a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende - e muito - de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade." (Geraldi, 1984, p. 86-87).

A variedade de materiais para leitura em sala de aula, a busca de uma socialização das leituras feitas, com a condenação à avaliação cristalizada, e a procura de oferta de obras que fujam ao estereótipo do livro infantil - anteriormente muito marcado por restrições temáticas e por uma missão declaradamente moralista e "educativa" - são os principais aspectos que, até com mais facilidade do que os relacionados à produção textual, invadem as salas de aula dos professores "atualizados" e das

escolas "progressistas" ou "modernas" da década.

Delineadas as principais idéias norteadoras que perpassam o discurso "avançado" sobre a leitura e a produção textual dentro do ensino de língua materna nos anos 80, procuraremos na seção seguinte discutir as efetivas possibilidades de elas se concretizarem no tipo de escola que temos.

As possibilidades e os limites da prática

Como já foi acima referido, as modificações nos paradigmas vigentes sobre leitura e produção textual não influenciaram apenas o discurso sobre as mesmas, mas procuraram atingir também a prática da sala de aula. Tais modificações foram (e estão sendo) implementadas de forma experimental principalmente nos chamados projetos institucionais e de muitas delas se tem conhecimento através de relatos escritos, mais ou menos interpretativos, mais ou menos circunstanciados, ora inseridos em revistas - das quais, a que por sua natureza mais comumente os abrigou foi **Leitura: Teoria e Prática** - ora constituídos em livros - dos quais citemos os de Eulina Lutfi, **Ensinando Português: Vamos Registrando a História...** e a coletânea **Quando o Professor Resolve...**, organizada por Regina Maria Hubner.

Tais esforços de reformulação, porém, devem ser analisados para além dos limites de concepções teóricas sobre leitura e escrita; uma vez que são propostas que têm como cenário institucional a escola, são as próprias possibilidades de mudança dessa instituição, em seu formato atual, historicamente constituído, que devem ser questionadas.

Mariano Enguita, professor da Universidade Complutense de Madrid e estudioso de Sociologia de Educação, apresenta, em sua obra **A Face Oculta da Escola**, um exame das conexões entre as relações sociais do trabalho e as relações sociais da educação, a partir de uma análise histórica do desenvolvimento da organização do trabalho e da institucionalização da educação no mundo capitalista. Ao analisar as ligações entre

as relações sociais da educação, tal como ela hoje se apresenta no nosso cenário ocidental, e as relações sociais de produção, identifica características importantes das escolas atuais. Tais características são exploradas, na citada obra, sob os seguintes rótulos organizadores: ordem, autoridade e submissão / burocracia e impessoalidade / alienação com relação aos fins do trabalho / alienação com relação ao processo de trabalho / alienação com relação aos meios de produção / percepção social e pessoal do tempo / trabalho *versus* atividade livre / seleção dos traços de personalidade / motivação mediante recompensas extrínsecas / competição interindividual / a divisão do trabalho (separação trabalho manual x intelectual, concepção x execução) / submissão a uma avaliação alheia / distribuição de recompensas / consciência estratificada / processo de dissuasão.

Qualquer leitor acostumado às concepções dominantes nas chamadas teorias críticas de educação reconhecerá, na listagem acima, muitos dos aspectos que têm sido apontados como fatores concorrentes para o papel reprodutivista da escola. Nossa escolha do citado autor para ancorar uma análise das possibilidades de mudança da abordagem da leitura e da produção textual na escola prende-se ao caráter sistemático de sua abordagem, e não, especificamente, a uma pretensa originalidade.

Na tentativa de efetuar a análise acima referida, nos basearemos em relatos de experiências de reformulação de ensino de língua materna, suficientemente detalhados para abrigar depoimentos de professores e alunos, encontrados na literatura disponível e em relatórios de pesquisa que empreendemos durante vários anos junto a professores de Língua Portuguesa em exercício, pesquisa essa fundamentada naqueles princípios teóricos trazidos na seção anterior.

A primeira das características comuns às escolas apontadas por Enguita diz respeito à obsessão pela ordem, entendida como condição necessária para a instrução. E o autor adverte:

"O problema da ordem, quando não é livremente desejada ou consentida, converte-se de imediato no problema da autoridade e da submissão à mesma." (Enguita, 1989, p. 164)

Ora: é fácil imaginar que a socialização das experiências de leitura, os debates sobre textos e outras atividades que parecem decorrer, na prática, de uma reformulação do ensino de língua materna que procure ver no aluno um sujeito de seu caminho são atividades que com frequência fogem a esse ideal de "ordem" escolar. Se, por um lado, esse é um dos temores mais freqüentes dos professores (incluindo OS que pretendem **repensar** seu ensino) - o de "perder o controle de aula" - é interessante verificar que também alunos, já devidamente impregnados da ideologia escolar de trabalho silencioso, unificado e aparentemente consensual, reclamam da quebra desse paradigma escolar. Em dois relatórios de pesquisa de anos diferentes, ao serem questionados sobre a validade e o interesse de trabalhos em grupo e debates sobre temas dos textos, alguns alunos assim se pronunciaram:

"Não gosto (de trabalho em grupo) pois há muita bagunça." "Não sou contra, mas não gosto, dá muita briga e bagunça." "Se todos participam dá certo, mas sempre mantendo a ordem, a disciplina, a atenção." (Silveira, 1991, p. 61)
"Mais ou menos, porque os debates sempre tinham bagunça." (idem, 1992, p. 41)

Evidentemente, estes não foram os comentários majoritários, mas a sua existência comprova a introjeção, nos próprios alunos, de uma das características da escola, características essas que Enguita demonstra ser fruto de injunções históricas e não a única organização possível.

Mas podemos explorar, ainda mais, esse traço disciplinador da escola, em que a autoridade se corporifica no professor e a submissão é devida pelos alunos. A emergência de projetos em que é dado maior espaço ao aluno como leitor e autor pode trazer como subproduto até surpreendente uma subversão (ainda que eventual e tímida) dessa marcação de poderes. Nascimento (1988, p. 41), por exemplo, relata:

"Logo no início dessa segunda etapa de trabalho, os alunos começaram a cobrar, com toda razão, minha participação efetiva no grupo, apresentando também uma página de diário. Gostei da 'cobrança' e passei de ouvinte a participante das aulas - o que foi muito

mais agradável -, apesar de não **ter a** criatividade demonstrada pelos meus alunos.

(.)
Mas o mais gratificante foi ouvir desses mesmos alunos, nesse ano, a exigência de continuarmos a escrever livros."

Um depoimento como esse mostra, sem dúvida nenhuma, a satisfação da professora ao sentir que os alunos "tomaram nas mãos" um projeto que, inicialmente, era uma proposta **sua** para ser cumprida por **eles**. Na verdade, é possível fazermos uma relação do conteúdo desse depoimento com outras características da escola apontadas por Enguita; quais sejam: a divisão do trabalho entre concepção e execução e a alienação do aluno com relação aos fins do trabalho, ao seu processo e aos meios de produção.

Assim, para o autor espanhol,

"o trabalho escolar é essencialmente um trabalho de execução, embora o que se execute sejam operações com os dados. A concepção prévia do mesmo é algo que fica em mãos dos professores ou das instâncias de poder que, da perspectiva dos alunos, se situam por detrás deles. A concepção do trabalho é precisamente a determinação de seu produto e de seu processo, e o procedimento que conduz a ela, e esta é a primeira coisa que a escola veda a seu público." (Enguita, 1989, p. 203)

O professor pensa, planeja e determina: o aluno executa, geralmente sem qualquer poder de decisão sobre os fins, os processos, os prazos... Essa é, sem retoques, a escola que temos e que prepara seus alunos, muitas vezes com eficiência, para uma sociedade em que basicamente ele também será um cumpridor de tarefas que ele não planeja e em que ele não interfere.

Torna-se evidente que muito do que vimos na seção anterior sobre a formação do hábito de leitura, através da liberdade de escolha e do caminho pessoal prazeroso, e sobre a constituição do autor como sujeito do seu texto, choca-se frontalmente com a escola que temos. A partir dessa

constatação é que se coloca a questão básica: é possível mudar a abordagem pedagógica da leitura e da produção textual sem abalar alguns princípios dessa escola?

Podemos, por exemplo, estabelecer um diálogo interessante entre a questão da padronização das indicações de leitura para alunos (prática que até hoje vigora em inúmeras classes de língua materna) e a característica alienadora da escola, contrapondo o que diz Holt, como simbolização da mensagem da escola para os alunos, e o que diz Lílian Martins da Silva sobre o poder prescritivo dos professores:

"Tuas experiências, tuas preocupações, curiosidades, necessidades, o que sabes, desejas, perguntas, esperas, temas, gostas ou desgostas, para o que serves e para o que não, tudo isso não tem a mínima importância, não conta para nada. O que importa aqui, o único que importa, é o que nós sabemos, o que consideramos importante, o que queremos que faças, pensas e sejas." (Holt apud Enguita, 1989, p. 171)

É comum ouvir dos professores que tal texto é muito **pesado, impróprio** ou simplesmente **difícil**, para esta ou aquela série, mas adequado para a faixa etária da série seguinte (...) Cuidando da adequação, acreditam poder **seriar, graduar** problemas, realidades, fantasias e a leitura dos alunos, tudo do mais simples para o mais complexo, como se as crianças interrompessem sua experiência de vida, simples e complexa ao mesmo tempo, de 10 e de 40 anos, e uma vez alunos, passassem a vivê-la pedagogicamente, de acordo com a série e a faixa da idade." (Silva in Geraldi, 1984, p. 75)

Ora, todas as tentativas de reformulação da abordagem de leitura baseadas no binômio básico prazer/hábito e mediadas pelo princípio do respeito ao caminho do leitor vêm fugindo a esse peso ditatorial da escola. Soares (1987, p. 25) apresenta alguns depoimentos positivos de alunos que participaram de uma experiência em que os princípios acima eram seguidos:

"Eu acho que é porque nesta escola eu posso escolher os livros e não como os outros anos (sic) que eu tinha que ler (para escola) os livros pedidos pelo professor!"

Este ano, a leitura para mim passou a ser mais importante. Eu passei a me interessar mais, pois agora tenho a liberdade de escolher os livros para ler e não ler por obrigação."

Além dessa liberdade na escolha de livros e da abolição dos métodos mais padronizados de aferição de leitura (provas e fichas de leitura) - o que não significa a abolição de **todo e qualquer** método de avaliação (existirá a instituição **escola** sem um processo de avaliação?) -, outras atividades inspiradas na reconceptualização da leitura e produção textual da década passada podem escapar a esse rígido esquema de um professor que propõe e controla a forma, o tempo e os resultados do processo, e um aluno que simplesmente executa dentro do esperado. É o caso, por exemplo, das experiências com a correspondência interescolar, em relação às quais é preciso reconhecer uma dívida de origem com as experiências pioneiras do educador francês Freinet, na primeira metade do século, quando ainda não se discutia o caráter interlocutivo da linguagem, mas a perspicácia de professor experiente já mostrava o divórcio entre as práticas escolares e a vida...

Pois bem: a realização de correspondência individual entre alunos de escolas diferentes - colocados em contato inicialmente através de seus professores, mas, depois, liberados para uma escrita absolutamente individual e inviolável - foi uma das experiências que em três anos consecutivos realizamos dentro de um projeto de renovação curricular do ensino de língua materna. Além de servirem de "pombos-correio", isto é, entregarem as cartas fechadas de sua turma para a outra professora que as entregaria para a turma correspondente, as professoras, apoiadas pela coordenação do projeto, apenas organizavam o encontro dos correspondentes ao final do ano. Seguramente, essa atividade representa um contra-exemplo a muitas das características que Enguita atribui à escola atual: foge-se à autoridade e submissão (os alunos podiam abandonar a correspondência ou escrever para mais de um correspondente durante o ano, sem que isso acarretasse qualquer punição escolar); a burocracia e

a impessoalidade se esboroam (a questão da imagem que eles colocariam nas cartas foge, também, à exigência escolar); os alunos não se alienam em relação aos fins e ao processo de trabalho (escrevem se querem e como querem); a motivação se dá não por recompensas escolares extrínsecas (não há nenhum rendimento escolar na atividade); a competição interindividual da escola desaparece (já que os produtos, por princípio, permanecem confidenciais); a submissão à avaliação alheia se dá dentro de outro enfoque: o avaliador (de certa maneira ele será o correspondente - o professor está excluído); também a distinção entre trabalho *versus* atividade livre, aportada por Enguita, como outra característica forte da escola, fica esbatida nesse caso.

Largamente apreciada pelos alunos, essa atividade, porém, não parece ter se expandido em muitas experiências brasileiras de renovação de ensino de leitura e produção textual. Por quê? Na verdade, é uma atividade bastante trabalhosa para o professor, em relação à qual ele acaba perdendo o controle de suspender a qualquer hora, como costumam ser outras atividades menos "convencionais", já que será pressionado de perto pelos alunos, e sem muita "rentabilidade pública" para seu próprio papel de professor: não poderá apresentar exemplos das produções textuais, apenas o volume dos envelopes, não poderá avaliar de qualquer forma possível, pois **o que avaliar?**... Enfim, será apenas motivador inicial e mediador, num sentido bem instrumental, não participativo. Estarão os professores e as escolas preparados para esse tipo de mudança de papel e de característica institucional?

Aliás, a questão da "atividade escolar", que Enguita caracteriza como o trabalho da escola contraposto à atividade livre, é, na nossa opinião, uma das questões que não tem merecido a atenção devida em muitas tentativas de renovação curricular sobre o ensino de língua materna. Não é à toa que o lingüista Carlos Franchi, ao discutir passagens de relatos de experiência de professores de Português, comenta:

"Várias passagens situam a questão da concepção da atividade escolar, do professor, dos alunos e dos pais. A professora percebe, intuí, por exemplo, que na opinião expressa por um aluno existe uma espécie de busca de aprovação da imagem escolar. Há uma

imagem estereotipada, fixa, que foi transmitida pela tradição escolar a respeito da nossa atividade escolar, e é importante refletir sobre ela à medida que tentamos alterá-la." (Hubner, 1989, p. 148)

Na realidade, depoimentos de alunos mostram, subjacente, essa nítida distinção entre a atividade escolar e atividade da vida. Nesse sentido, muitas das experiências de projetos de renovação escolar de leitura e produção textual parecem estar tentando o apagamento desses limites. Um aluno de 8ª série noturna, evidentemente com muitos anos de escolaridade, comenta o conto **Passeio Noturno I**, de Rubem Fonseca, que tinha sido lido em aula:

"Ótima narrativa, é a primeira vez (em sala de aula) que me é apresentado um texto assim, (...) uma crônica excelente, uma realidade, na TV eu assisti a minissérie Sampa que cortava quase a mesma coisa, um alto executivo que à noite se transformava em um maniaco-depressivo." (Silveira, 1991, anexo 47)

É evidente que o aluno não esperava aquela temática e aquele tipo de estruturação textual numa sala de aula; afinal, os textos escolares têm outro "tom" e os matizes sombrios do conto parecem se adaptar melhor a outras instituições não educativas por natureza, como os meios de comunicação...

Se a vida espanta, às vezes, por entrar na escola, a tarefa escolar inovadora pode teimar em invadir a própria vida. Para fazer o seu livro, a partir da criação de seu personagem, em outra experiência relatada, um aluno de 5ª série tinha experiências do tipo:

"Para fazer era legal, podia até tá no banheiro, mas parava de tomar banho e ia fazer aquela idéia que me dava na cabeça." (Nascimento, 1988, p. 41)

A questão da concepção de atividade escolar lança tentáculos também sobre outro aspecto caro à caracterização da instituição **escola**: a construção de noções específicas de tempo. Entre essas noções, interessam-nos aqui, diretamente, as noções de seqüenciação obrigatória de atividades e a do tempo como valor em si:

"A teoria do desenvolvimento supõe que adequada uma seqüenciação é a condição indispensável de uma produtividade elevada, que justifica com vantagens sua aprendizagem. Mas, em realidade (...) o que o aluno aprende não é a organizar sua própria seqüência de atividades, mas a que outros a organizem por ele.

(.)
Finalmente, o valor do tempo em si mesmo se aprende, mais que por seu aproveitamento - que é escasso -, por seu emprego como medida universal. Embora a escola faça sua a máxima de Franklin - "o tempo é ouro" - tratando de preencher cada momento vazio com alguma atividade, estimulando a diligência, condenando a ociosidade, etc, o certo é que o tempo dos estudantes é consumido principalmente em esperas, lapsos mortos e rotinas não instrucionais." (Enguita, 1989, p. 178-180)

É fácil perceber que o preconizado respeito à construção gradativa do indivíduo como leitor - com suas escolhas de livros "defasados" em relação a um pretense ideal, e com seu ritmo próprio de leitura, e como autor - em uma caminhada não pré-estabelecida de passagem do discurso oral para o escrito, foge bastante tanto à noção de seqüenciação obrigatória de atividades quanto à pressão de que "não se deve perder tempo" na escola. Tais princípios de renovação, se aplicados na prática, gerariam desconforto aos atores da cena escolar: professores e alunos. Não é de se estranhar, portanto, a freqüência com que comentários semelhantes aos abaixo citados ocorrem entre participantes de projetos renovadores:

"Depende o debate, porque dependendo do assunto, serve para matar o tempo." (Opinião de aluno sobre debates a respeito de temas trazidos por textos)

"A dificuldade que encontrei é que eles queriam participar nas aulas e aí eu levava umas três aulas pra desenvolver uma tarefa. (...) Eu não gostava de 'cortar' os alunos, deixava eles se expandirem, mas aí ocupava muito tempo de aula e eu levava umas três pra realizar uma tarefa." (Opinião de professora sobre dificuldades para realizar atividades de trabalho com texto)

"Algumas professoras me perguntam como é que eu consigo um aproveitamento tão bom com os meus alunos, se os mesmos fazem coisas horríveis com elas. Aí eu digo que o mesmo assunto é trabalhado de diversas maneiras, discutindo, que não se pede nada assim de imediato." (Opinião de outra professora sobre a repercussão de seu trabalho na escola) (Silveira, 1992, p. 41, 49 e 54):

Os dois primeiros depoimentos corporificam, simultaneamente, a noção de "aproveitamento do tempo" como algo intrinsecamente valioso - neste sentido, é que se "perde tempo" com determinadas atividades, e o conceito de que o tempo da escola deve ser, de maneira específica, "bem aproveitado". Já a segunda professora se mostra mais despreocupada em relação à utilização do tempo escolar (talvez, até, por razões circunstanciais, como menor cobrança institucional sobre o cumprimento do programa, por exemplo) e, inclusive, credita a essa despreocupação em relação ao aproveitamento do tempo, um "rendimento" melhor dos alunos - "não se pede nada assim de imediato".

Outras quatro das características imputadas por Enguita à escola em seu formato atual podem ser analisadas simultaneamente com relação aos embaraços que trazem a uma concretização dos novos conceitos e princípios sobre análise e produção textual. São elas: burocracia e impessoalidade, competição interindividual, submissão a uma avaliação alheia e seleção dos traços de personalidade.

Citemos Enguita para precisar esses conceitos. Sobre a função da escola em "impessoalizar" o indivíduo, ele afirma:

"O trabalho do professor passa assim a consistir, sobretudo, (...) em ensinar crianças e jovens a comportar-se da forma que corresponde ao coletivo ou categoria em que foram incluídos, exigindo e premiando a conduta correspondente e rejeitando e mesmo penalizando tudo o que possa derivar de suas outras características como indivíduos(...)" (Enguita, 1989, p. 168)

Em relação à competição interindividual, utilizaremos pequenas citações caracterizadoras dos modos com que ela se manifesta na escola:

"A competição é estimulada, sobretudo, através das notas. Estas estabelecem uma categorização entre os estudantes à qual os professores e eles mesmos - na medida em que partilham dos objetivos proclamados pela escola - associam sua imagem e sua estima.

(.)
O conhecimento, que tem sua origem na cultura, no comum por excelência, configura-se assim, como uma forma de propriedade privada da qual os demais devem ficar excluídos. (...) Os alunos encontram-se, pois, na seguinte situação: embora sejam tratados e igualados como membros de categorias e coletivos, embora vivam em uma proximidade física com seus colegas (...) e embora estabeleçam com eles relações cuja duração só é superada pelas relações familiares mais imediatas, devem considerá-los e tratá-los como a estranhos (...)" (idem, ibidem, 196-198).

Evidentemente, esse espírito de competição interindividual está intimamente ligado à onipresença temporal da avaliação na escola - pode-se ter dúvidas sobre se a escola (num sentido geral) ou determinadas escolas (em particular) **ensinam**; mas, visivelmente, tem-se certeza que elas **avaliam**. E não só o professor avalia: os outros alunos também participam da ciranda. Diz Enguita:

"Mais importante ainda é a incorporação dos demais alunos à avaliação de cada um, pois, dado que a interação entre o professor e o aluno se dá quase sempre em público, ninguém escapa à oportunidade de ser avaliado explícita ou implicitamente pelos demais nem se vê privado de lhes pagar na mesma moeda." (1989, p. 204)

Todos esses traços caracterizadores da instituição escolar - que conhecemos na prática, embora possamos querer ignorá-los ou ocultá-los no discurso - estão conjugados também para gerar outra característica marcante da atividade educativa institucional: a seleção dos traços de personalidade dos alunos que mais convêm às atividades da própria escola. O autor espanhol, considerando o efeito que muitos anos de vida escolar diária produzem sobre "a estrutura do caráter" das pessoas, efetua uma análise de alguns estudos que vários autores realizaram sobre

os traços de personalidade premiados e os penalizados na escola. Em comum entre todas as taxonomias analisadas por Enguita estão o estímulo escolar à obediência, à submissão à autoridade, à disciplina e ao autocontrole, e, por outro lado, a aversão escolar à criatividade, independência, agressividade e franqueza.

Ora, se a escola efetivamente é esta instituição preocupada incessantemente com a avaliação, de tal forma que contamina os próprios alunos nesse constante julgamento de outros alunos, voltada para a premiação dos traços de temperamento identificados com a aceitação de seus próprios valores e práticas, se, efetivamente, procura homogeneizar todos os seus alunos, rotulando-os e ignorando suas diferenças e, ao mesmo tempo, estimulando a competição entre os mesmos, não parece haver qualquer espaço possível para uma abordagem de leitura e produção textual que privilegie o **sujeito**, com suas peculiaridades, suas competências, seus desejos e suas preferências.

Ao iniciarmos a discussão das quatro características acima citadas pela questão do caráter incessante da avaliação na escola, constatamos que, se o professor, imbuído do propósito de atenuar o caráter institucional da escola, diminuir ao máximo as suas atividades de avaliação, nem por isso conseguirá minimizá-la publicamente, já que os próprios colegas se encarregam dela, ainda que não investidos do poder que a transforma em rendimento escolar explícito (notas). E isso gera a conhecida dificuldade de estabelecer debates em sala de aula, já que depoimentos como os abaixo trazidos são extremamente comuns:

"Eu não participo porque eu tenho medo de falar alguma coisa errada. / Não, porque se a gente fala alguma coisa errada já debocham." (Silveira, 1991, p. 62)

E, efetivamente, outros depoimentos mostram que não há muita tolerância e aceitação da opinião alheia pelos alunos:

"... a maioria fala bobagem. / Às vezes alguns têm opinião muito chata." (idem, ibidem, p. 63)

É claro que não se pode generalizar tais visões, uma vez que, nas mesmas turmas, alunos houve que assim se manifestaram:

"Eu gosto e acho que as pessoas quando participam de discussões ficam com a mente aberta para ouvir e falar.

Sim, porque a gente aprende muito, expõe nossos pontos de vista e acaba conhecendo o dos colegas também." (idem, *ibidem*, p. 63)

Efetivamente, a "gozação" dos companheiros, a avaliação constante que a própria turma faz das manifestações públicas dos colegas estão ligadas à própria competição que, desde os primeiros anos escolares, é - de forma mais ou menos evidente - estimulada. Qualquer proposta pedagógica renovada de leitura e escrita terá como uma de suas dificuldades a remoção desse *habitus* fortemente inculcado nos alunos. A camaradagem, a solidariedade, a troca de experiências, sabemos todos que não são estimuladas na nossa escola, em que a grande relação entronizada é a de professor-aluno (um aluno coletivo), enquanto se considera a relação aluno-aluno sempre uma relação de cumplicidade e de risco...

Mas há uma dimensão em que a prática advinda da reformulação dos conceitos de ler e escrever também se opõe à prática pedagógica da avaliação tradicional: trata-se da substituição daquela correção solitária que o professor fazia das redações dos alunos, por uma reescrita coletiva de um texto registrado, com consentimento do autor, na lousa. Como depõe uma professora de 1º grau, com 28 anos de trabalho, em **Quando o Professor Resolve...**:

"... o esforço coletivo empregado na análise lingüística e na correção ortográfica apresentou um bom resultado, bem melhor do que se consegue na prática tradicional. Já passei muitos anos corrigindo solitariamente textos e mais textos, e não acredito que esse trabalho tenha tido muita utilidade." (Hubner e Chiappini, 1989, p. 129)

Neste caso, persiste a avaliação alheia, mas o próprio autor se integra no coletivo que encontra falhas e sugere mudanças. A avaliação adquire outro caráter: o de aperfeiçoamento e não o de classificação.

Por fim, se se quer textos autênticos e alunos que genuinamente tomem a palavra, não se pode mais "burocratizar" a produção textual, padronizando de antemão - uma vez que experiências anteriores costumam mostrar aos alunos, muito cedo, o preço de sua sinceridade - os conteúdos "aboráveis" e as "formas de dizer". Na verdade, um trecho como o abaixo transcrito só pôde irromper num ambiente escolar, porque a professora se transformou numa interlocutora ou, ao menos, abriu espaço para uma interlocução imaginária da autora com o seu pai, e porque o que se privilegiava não era a "submissão às regras da norma culta e a obediência ao estereótipo escolar".

"Meus defeitos você reclama, mas não assume os seus com responsabilidade... Quando chega meu aniversário, fico contando com seu abraço e seu beijo, não quero presente, mas quero carinho. Lamento dizer mas você não é o pai que eu esperava, assim como eu não sou sua filha que tanto quis, mas faço o possível para lhe agradar (...) Sinto falta de seu colo, mas tudo bem, tenho um padrasto, que vale por você e por ele." (Silveira, 1992, p. 103).

É de se esperar, dentro desse quadro, que modificações com respeito à leitura e escrita só possam se realizar com mudanças também na valorização dos traços de personalidade desejáveis dos alunos. Depoimentos de uma professora, como os abaixo trazidos, demonstram a simultaneidade e a inter-relação dessas mudanças:

"Eles (os meus alunos) estão mais soltos, mais liberados, participam mais.

(.)
Eu acho que eles ficaram bem mais espertos em relação ao texto, se preocupam mais em penetrar, 'cavocar', ler nas entrelinhas." (idem, *ibidem*, p. 47-48)

Em relação à denominação que adotamos para esta seção - **As possibilidades e os limites da prática**, o caráter do presente artigo não possibilitou um aprofundamento maior, mas apenas uma abordagem horizontal. Confrontando as características que perpassam a escola atual com as conseqüências práticas das propostas de ensino de leitura e produção

textual que emergiram na década de 80, cremos ter sido possível identificar contradições importantes, que por vezes pontilham os depoimentos dos professores e dos alunos; acreditamos, todavia, que possibilidades de uma mudança - superficial, por vezes, é verdade - também foram perceptíveis. Sem perfilharmos ou um ceticismo estéril ou um otimismo ingênuo cremos que a reflexão sobre essas contradições e a maneira de superá-las é necessária. Poderíamos lembrar os comentários de Franchi, ao dialogar com professores de Português que relatavam suas experiências:

"Gostaria de discutir ainda algumas expressões como, por exemplo, 'escrever em situação real'. O que é escrever em uma situação real? O que é tornar um texto um pedaço de vida? Todo mundo sabe que isso não vai acontecer totalmente. É ilusão imaginarmos que vamos transformar uma estrutura tão vetusta como a escola num pedaço de vida. Vamos transformar, provavelmente, alguns momentos dessa nossa situação numa situação real, sobretudo se apelarmos para a imaginação e para a simulação. (...) Talvez tenhamos de explorar esse fato na escola. Até que ponto o real não pode ser exatamente o simulado? O Imaginário que se transforma de repente em lúdico, divertido, em agradável e que provoca condições múltiplas de interação?" (Hubner e Chiappini, 1989, p. 148)

Referências bibliográficas

- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1977.
- ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

HUBNER, R.M., CHIAPPINI, L. **Quando o professor resolve...** experiências no ensino de Português. São Paulo: Loyola, 1989.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LUTFI, Eulina Pacheco. **Ensinando Português, vamos registrando a história**. São Paulo: Loyola, 1989.

NASCIMENTO, Inah de Souza. Ensinando sem o livro didático - experiência com o ensino de Língua Portuguesa. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v.7, n.11, p. 36-43, jun. 1988.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) **Interação de experiências de vida, leitura e produção textual**. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Programa Pericampus, 1991.

_____. (Org.) **Ler e viver** o que a escola pode fazer? Relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Programa Pericampus, 1992.

SOARES, Amélia Maria Jarmendia. A prática da leitura de narrativas longas. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v.6, n.9, p. 18-28, jun. 1987.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1986.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.