

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Rozeli Frasca Bueno Alves

Jovens leitores e leituras: um estudo de suas trajetórias

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Rozeli Frasca Bueno Alves

Jovens leitores e leituras: um estudo de suas trajetórias

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Doutor Sérgio Vasconcelos de Luna.

**SÃO PAULO
2008**

Banca Examinadora

**Dedico este trabalho a todos que caminharam comigo
para a sua construção.**

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio para superar mais esta meta.

Ao Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna por tudo o que me ensinou, pela confiança, pela preocupação e sabedoria que dedicou a mim e a esta pesquisa.

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Laurinda Ramalho de Almeida e Marisa Lajolo pelas valiosas contribuições.

A todos os professores da Psicologia da Educação pelos bons momentos de convivência e pelos conhecimentos compartilhados.

Às queridas Anaide Trevizan, Daniela Leal, Rosemeire Nagoski e Simone Romano, pela amizade, pelo carinho e pela paciência com que souberam acolher as minhas angústias e ansiedades nesta jornada.

À amiga Walkíria Rigolon pelo incentivo, pelo olhar cuidadoso, crítico e construtivo.

À amiga Regina Resek pelo entusiasmo e pela riqueza das nossas conversas sempre produtivas.

Às amigas Antonia Cileide e Itália Vírginia pela valiosa colaboração e pelo apoio.

À Cristina de Sousa e à Alessandra Leonello por terem aberto as portas para esta pesquisa.

Aos jovens que me ajudaram a construir este trabalho e com os quais aprendi muito.

Vôo

Alheias e nossas
as palavras voam.
Bando de borboletas multicores, as palavras voam.
Bando azul de andorinhas,
bando de gaivotas brancas,
as palavras voam.
Voam as palavras como águias imensas.
Como escuros morcegos
como negros abutres,
as palavras voam.
Oh! Alto e baixo
em círculos e retas
acima de nós, em redor de nós
as palavras voam.
E às vezes pousam.

Cecília Meireles

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se com foco no estudo da trajetória de leitura de jovens alunos do ensino médio, de uma escola pública de São Paulo, indicados pelos professores como bons leitores, por participarem ativamente das tarefas de leitura propostas na escola e por serem assíduos freqüentadores da biblioteca escolar.

Por ser comum ouvir-se de professores que as crianças, no início do período de escolarização, adoram ler, mas depois detestam as atividades de leitura e se afastam delas, neste trabalho buscou-se compreender como os jovens adquirem e mantêm seus comportamentos de leitores.

Para atingir esse objetivo, estudamos algumas pesquisas sobre a avaliação da competência leitora, as políticas públicas recentes de incentivo à leitura, os papéis das instituições envolvidas na formação de leitores, entre elas a escola e suas propostas político-pedagógicas, seus programas de promoção de leitura, visando ao atendimento das expectativas da juventude em relação à leitura. Para a coleta de informações foram gravadas entrevistas com os participantes, que relataram suas histórias de leitura.

A partir de relatos de escritores consagrados sobre suas histórias de bons leitores, foram extraídos os seguintes aspectos relevantes que nortearam as análises: o início e os primeiros contatos com a leitura; os motivos para a leitura; o acesso e o incentivo à leitura; o que lêem e por quê e para que lêem.

A análise dos resultados trouxe à tona a necessidade de implementação de políticas públicas de incentivo à leitura que sejam efetivamente voltadas à formação de comunidades de leitores, para que sejam ampliadas as possibilidades de socialização dessa e de outras práticas culturais, o que resultará em maior abrangência das opções de leitura.

Palavras – Chave: leitura; histórias de leitura; formação de leitores.

ABSTRACT

This research was focused on the study of the reading habits of young high school students of a public school in São Paulo, pointed by their teachers as good readers based on the facts that they were very assiduous on proposed reading activities and a constant presence at the school's library.

Because teachers would often say that children who are at early ages very interested in reading, later grow to hate it and repel all reading activities, this paper aims to understand how good-readers teenagers acquire and keep their reading habits.

For that purpose, we did some studies on the evaluation of reading abilities, recent public policy towards reading, the role of some educational institutions, mainly schools and their political and pedagogical proposal, with their promoting reading programs, searching for an answer to young people's reading expectations. Students told their reading history during interviews which were recorded.

Based on the own reading history told by some famous brazilian writers, the following aspects were extracted and employed as the basis for the analysis: the very first contacts with reading; the reasons for reading; the accessibility to books and encouragement towards reading; what they read and why and for what purpose.

The analysis of the results brought to attention the need for the formulation of new public policies promoting reading and the dissemination of communities of readers, so that this and other cultural practices can be expanded and socialized, hopefully resulting in many different choices and attitudes towards reading material.

Key Words : reading; reader history; readers education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
A avaliação da competência leitora.....	8
Políticas públicas recentes de incentivo à leitura.....	12
Leitura e sociedade.....	20
Leitura e escola.....	27
Leitura e juventude	34
Jovens leitores e leituras – o problema de pesquisa.....	38
MÉTODO.....	45
Participantes.....	46
Procedimentos.....	47
RESULTADOS	49
Características dos participantes.....	50
As entrevistas.....	51
DISCUSSÃO.....	64
Início: os primeiros contatos com a leitura.....	64
Os motivos para leitura.....	71
O incentivo e o acesso à leitura.....	74
O que lêem e por quê?.....	78
Para que lêem?.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
Referências bibliográficas.....	90
Anexos.....	96

INTRODUÇÃO

Muito se tem ouvido falar na escola, sobre a suposta tendência dos jovens de ler cada vez menos, o que provoca algumas reflexões, especialmente se levarmos em consideração que o uso social da linguagem acontece com muita frequência por meio da escrita e, sendo assim, são indiscutíveis a necessidade e a importância da leitura.

Estamos muito distantes dos tempos em que o saber caminhava com a memória dos mais velhos, que se encarregavam de passar o próprio conhecimento de mundo e das coisas, através de relatos orais. Com o advento da escrita, a história humana começou uma nova etapa em que o indivíduo e a sociedade passaram a se relacionar de forma diferente.

Quando o papel passou a ser portador da memória social, ao registrar experiências e vivências, ainda que sob a visão de mundo do sujeito escritor, foi possível à humanidade repensar os saberes produzidos e fazê-los chegar até outras culturas e mesmo outras épocas, disponibilizando-os à interpretação e avaliação de outras pessoas em outros tempos, diferentes sociedades, culturas diversas.

Num transporte rápido até a segunda metade do século XX e de lá até nossos dias, vemos as inovações tecnológicas transformando a linearidade dos livros em algo totalmente móvel e flexível, com inúmeras dimensões que se interligam e mesmo penetram-se entre si, abrindo novos espaços negociáveis e inacabados, por onde transita o imprevisível. As novas tecnologias de comunicação e informação vêm provocando, desde então, significativas mudanças nos interesses e preocupações com o desenvolvimento da competência leitora, pois os conteúdos deixam de ser apenas registros em páginas de livros e a escola, tradicionalmente portadora de saberes definidos e prontos, passa a ser considerada somente parte da contínua produção de conhecimentos e mediadora na construção de sentidos e novos discursos, agora numa proposta aberta e atemporal.

Estamos atravessando, portanto, um momento de transição, em que mudanças profundas, conseqüências do desenvolvimento tecnológico repercutem

nos mais variados aspectos de nossa sociedade e cultura trazendo implicações significativas para o papel que a escola deve desempenhar para atender às necessidades caracterizadas pela ruptura proveniente da largada em direção à escrita digital.

Promover a leitura, ao constituir-se um objetivo tanto da escola como da família e da sociedade como um todo, e não importa de que forma seja realizada, se digital ou através de outro meio, é um desafio, pois as práticas de leitura encerram múltiplos significados e abarcam uma incontável diversidade de aspectos. Ler é também reconhecer imagens, cenas, gestos e aprender a ler não passa apenas pela decodificação de sinais gráficos, mas pela automatização do processo até atingir-se a habilidade de leitura fluída, com compreensão.

Ler é compreender e aí o desafio se apresenta claramente, qualquer que seja o suporte textual: o processo de leitura deve culminar com a construção de significado. O leitor se constitui após dominar desde os mecanismos básicos que permitem estabelecer correspondência entre grafemas e fonemas e reconhecer palavras, até ativar capacidades intelectuais mais complexas para construir hipóteses sobre o texto, fazer inferências e compreender as relações entre suas diferentes partes, construindo subjetivamente seu significado. Sem atribuir sentido ao texto, não há leitura. O uso que se faz da leitura depende do domínio das habilidades, bem como do propósito do leitor, de sua cultura social, de seus conhecimentos prévios tanto lingüísticos como de mundo.

O texto não traz um sentido pronto, único e acabado ou pré-estabelecido pelo autor. Quanto mais experiências prévias o leitor possuir em atividades de leitura, maiores serão as possibilidades de envolvimento dele com o texto e de um papel ativo ao interpretar dados expressos ou subentendidos.

O que cada leitor apreende e compreende do que lê, depende de conhecimentos anteriores à leitura propriamente dita e resulta de contribuições pessoais ao significado. Por esta razão, cada interpretação é uma e única; jamais se repete. Os processos cognitivos e perceptivos envolvidos encontram-se em constante atividade sob influência de diversos fatores que interferem no complexo movimento de leitura: desde a história das tradições culturais do grupo social a que pertence o leitor, ao nível de educação e às suas condições sociais e econômicas. É por meio da leitura, em interação com a língua escrita, que o leitor

re-elabora o que o autor escreveu, de acordo com sua percepção e compreensão, numa operação intelectual que não exclui o envolvimento emocional.

O texto original é um, mas o leitor ao lê-lo cria outros textos, interpreta, modifica seu sentido, ativa sua imaginação, mistura suas expectativas às do autor. Ao ler e ao descobrir, de acordo com seus saberes, o que o texto traz explícita ou implicitamente, o leitor dá o primeiro passo em direção à interpretação, momento em que agrega seus juízos e valores ao que compreende do texto e assume uma posição, opina; e, atuando já como crítico, encontra-se a caminho da extrapolação, quando então assume uma atitude independente e é capaz de produzir outros textos. O leitor se transforma a cada leitura.

Embora o texto traga o sentido que o autor pretendia que tivesse, carrega também outros tantos, quais sejam, as inúmeras possibilidades de leitura a partir do universo de sentidos daquele que lê. Há uma relação que se estabelece via texto, em que o leitor, ao compreender o que lê, adequa suas concepções às que o autor apresenta, modificando ou ampliando conhecimentos que cada vez mais modificam sua percepção. Desta forma, há sempre a possibilidade de que uma nova perspectiva se apresente ao sujeito e que este melhore sua relação com o mundo.

A leitura pode modificar práticas do indivíduo à medida que o leitor, ao atribuir sentido ao texto, passa a lidar com o que está além das aparências, transformando-o em algo diferente do que está expresso. Recria-se até mesmo enquanto sujeito e se supera ao aceitar as inúmeras possibilidades de interpretação.

A leitura implica o domínio de habilidades cognitivas que precisam ser objeto de ensino. A formação de leitores deve constituir-se em preocupação por parte da escola, que precisa criar condições favoráveis para a aprendizagem. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998):

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. (p. 71)

Ainda, segundo os PCN:

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para a aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (p. 72)

A leitura é fundamentalmente uma prática social e pode ser observada nos diferentes contextos em que os indivíduos circulam na sociedade: na família, na escola, no trabalho, no lazer. Conforme Silva (1993):

Todo ser humano normal possui um potencial biopsíquico para atribuir significados às coisas e aos diferentes códigos (verbais e não verbais) que servem para expressar ou simbolizar o mundo. Esse potencial é desenvolvido no seio do grupo social através de práticas coletivas específicas e dentro de condições concretas que estabelecem a sua possibilidade. (p. 46-47)

Desta forma, não basta simplesmente afirmar-se que alguém não lê porque não tem vontade ou tem “preguiça”; é necessário verificar exatamente o que acontece no ambiente em que esse indivíduo está inserido e em que condições interage nas situações de leitura.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a partir de década de 70, no Brasil e no exterior, os estudos sobre as concepções de língua e linguagem passaram a ser focados considerando-se a importância das condições em que ocorrem as situações de interação. Na época, no entanto, não havia convicção quanto à relevância de se levar aos professores e à sala de aula a reflexão sobre as variações lingüísticas, em virtude, provavelmente, da abordagem estruturalista nos estudos de linguagem, ainda predominante, e que valorizava sobremaneira o estudo da forma.

As pesquisas sobre os usos da língua e da linguagem e os modos como os textos se configuram a partir disso encontravam-se em estágio inicial. Com a ampliação e aprofundamento dos estudos da Lingüística, tanto de abordagem teórica quanto aplicada, já na década de 1980, passaram a ganhar espaço na

comunidade acadêmica, os estudos com o objetivo de entender e considerar os recursos e os arranjos empregados na construção de um texto e seu contexto.

Essa nova perspectiva abriu caminho para que fossem ampliadas as condições de compreensão sobre as possibilidades diversas de produção e mesmo recepção de textos, sob múltiplos aspectos. Do ponto de vista lingüístico, no que se refere aos recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais; do ponto de vista do texto, quanto à sua configuração em gêneros do discurso ou formas de seqüências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal). Em seu aspecto social e discursivo, quanto aos interlocutores, seus papéis sociais, quanto às motivações e propósitos na interação, às restrições da situação, bem como à modalidade e à tecnologia utilizadas, considerando o momento social e histórico tanto da produção como da recepção. E, finalmente, é preciso chamar a atenção para o aspecto cognitivo-conceitual, envolvendo os saberes acumulados e suas inter-relações. (MEC, 2006)

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006):

[...] aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos. (p.33)

No Ensino Médio, segundo as Orientações Curriculares, propõe-se a ampliação e a consolidação dos conhecimentos para que o jovem possa ser capaz de desenvolver práticas letradas prestigiadas em nossa sociedade. Incluem-se aqui as práticas que levam à formação humanista e crítica do sujeito para que se sinta estimulado a pensar sobre o mundo e os indivíduos, em contato com as múltiplas formas de expressão e manifestação das linguagens e a partir daí criar seu próprio discurso.

A escola muitas vezes vincula a bons exemplos familiares o processo de formação de leitores; mas, o que se pode fazer se os pais não são leitores e se

não houver livros na casa do aluno? Se as famílias não possuem características semelhantes tanto materiais quanto sociais, as crianças, com certeza, não têm as mesmas oportunidades de educação familiar. As diferenças sociais, econômicas e culturais interferem nas condições de leitura fora dos limites da escola e os diferentes estímulos sócio-culturais para as práticas de leitura são decorrentes de diferentes oportunidades de educação.

O indivíduo está em constante transformação durante toda a sua vida. Sua história é dinâmica e assim também o é o processo de formação do leitor, que pode ser desenvolvido em qualquer período de sua existência, desde que haja algum trabalho nessa direção.

A escola, além da preocupação com a formação de leitores, precisa propor-se também a realizar a tarefa de fazer com que crianças e jovens desenvolvam práticas de leitura, pois nas práticas sociais do cotidiano, vivemos mergulhados nos códigos da cultura escrita e, portanto, a leitura é também um instrumento de decodificação deles, um meio que permite atribuir significados ao mundo. São possíveis diferentes atitudes diante da leitura, de acordo com a necessidade ou o objetivo de cada um, em contato com jornais, revistas, publicidade, cartas, documentos, *e-mails*, *chats*, *blogs*, mensagens no celular, livros técnicos, livros de literatura etc.

Segundo Lerner (1996):

Na escola, como já temos dito, a leitura é antes de tudo um objeto de ensino. Para que se constitua também num objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido de fato para o aluno, o que significa, entre outras coisas, que deve cumprir uma função para a realização de propósitos que ele conhece e valoriza. (p.5)

Em outro trecho do mesmo artigo, Lerner afirma que:

Os projetos devem buscar alcançar alguns (ou vários) dos propósitos sociais da leitura: ler para resolver um problema prático (fazer uma comida, utilizar um artefato, construir um móvel...); ler para informar-se sobre um assunto de interesse (científico, cultural, de política atual...); ler para escrever (por exemplo, para aprofundar o conhecimento que se tem sobre o tema do artigo que se está escrevendo ou a monografia que tem que entregar); ler para buscar determinadas

informações necessárias por algum motivo (o endereço de alguém, o significado de uma palavra...); ler pelo prazer de ingressar em outro mundo possível... (p. 6)

De acordo com Vieira (1989), historicamente, leitura e escola sempre caminharam juntas. No entanto, nem sempre a leitura oferecida e cobrada pela escola corresponde aos anseios e às necessidades dos alunos. A autora ressalta a importância do ensino da literatura para despertar no jovem o interesse pela leitura do texto literário, bem como desenvolver a compreensão estética necessária para a fruição da leitura. Ler por prazer. Ler por lazer. Nem sempre a escola valoriza essa dimensão da leitura. Segundo Vieira (1989):

Cursos de literatura que se iniciam com textos de autores contemporâneos, de linguagem, e temática mais próximos dos alunos, certamente são mais estimulantes e favorecem a formação de leitores. Ainda que outros fatores, tais como a expansão da indústria cultural, a não formação do hábito de leitura nos primeiros anos de vida, as deformações adquiridas no 1º Grau em relação aos livros pesem, e muito, no gosto ou não pela leitura, algo deve ser feito, e poderíamos começar mudando o próprio enfoque do ensino de literatura nas escolas. (p.30)

Ainda de acordo com a autora citada, a apreciação do texto literário, como a de qualquer outra manifestação cultural, exige aprendizado e aí a presença mediadora da escola é fundamental. Partindo do repertório cultural dos alunos, é preciso encaminhá-los para a leitura de textos literários mais elaborados, já que um dos objetivos da escola é oferecer meios para que os jovens sejam capazes de conhecer, criticar e transformar a sociedade em que vivem.

Toda leitura, como todo aprendizado, resulta da abertura para o outro - o outro fisicamente situado no mundo da proximidade ou então o outro inscrito nas obras e nos textos distantes no tempo e no espaço. Todo aprendizado, como toda leitura, é mistura e mestiçagem. (SILVA, 2003, p.35)

Vale destacar a importância da presença da Literatura no currículo do Ensino Médio, desde outros tempos considerada sinal de cultura no modelo de formação humanista. Literatura é tida aqui como arte construída com palavras. E,

enquanto arte, é meio de humanização, colabora para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Daí a relevância do contato efetivo com o texto literário para permitir acesso à experiência desta prática e desenvolver a capacidade de se apropriar desta forma de manifestação cultural.

A avaliação da competência leitora

O relatório do PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2003, sob o título *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*¹, coloca em pauta os primeiros resultados do PISA 2003, cujo foco principal foi matemática, avaliando também as competências dos jovens no campo das ciências e da leitura. O PISA define as competências de leitura como uso das habilidades para compreender, utilizar informações escritas e refletir sobre textos buscando atingir objetivos e desenvolver potencialidades pessoais para participar efetivamente da sociedade.

São três as dimensões avaliadas no PISA com relação às habilidades dos estudantes, com 15 anos de idade, em contato com material escrito. A primeira está baseada na forma como o texto se apresenta e a maneira como o estudante lida com ele. Por exemplo, textos mais longos estruturados em seções, capítulos, classificados como de leitura contínua e textos curtos, de leitura não contínua, que exigem formas diferentes de abordagem.

Três aspectos da leitura definem a segunda dimensão. Algumas tarefas solicitavam apenas a localização de informações no texto, outras requeriam interpretação, construção de significado e inferências a partir da informação escrita. Já o terceiro tipo de tarefa solicitava reflexão e avaliação dos textos lidos, ou seja, estabelecer relações entre a informação escrita e seus conhecimentos prévios, idéias e experiências.

A terceira dimensão refere-se às várias situações ou contextos em que a leitura é necessária. Esta dimensão reflete a categorização de textos de acordo com o uso que o autor pretende, as relações implícitas ou explícitas com outros autores ou textos, ou outros conteúdos em geral. Neste caso são selecionadas

¹ <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>. Acesso em 21/02/2007.

situações de uso da língua escrita tanto pessoal, como público, leitura para o trabalho e leitura para educação.

O material utilizado para avaliar a capacidade de leitura incluiu textos escritos de ampla utilização na vida em sociedade letrada e que requeriam técnicas diferentes de processamento de informações, bem como flexibilidade para utilizá-las de forma apropriada para localizar informações relevantes no texto, o que caracteriza o leitor eficiente e sua capacidade de compreender e interpretar textos, relacionando conteúdos a seu conhecimento de mundo, expondo seu ponto de vista.

Segundo o referido relatório, mais de metade dos jovens brasileiros que participaram da avaliação não conseguiram alcançar o nível 2, o que significa que não foram capazes de localizar informações implícitas ou fazer inferências simples que permitissem desvendar o significado do texto, relacionando-o ao seu conhecimento de mundo. Constituem 56% aqueles que atingiram o nível 1 ou ficaram abaixo dele e, portanto, apresentaram dificuldades para completar os testes menos complexos, localizar informações, identificar o assunto principal de um texto e fazer conexão simples com seus conhecimentos cotidianos.

Abaixo desse nível, estavam os jovens que demonstraram sérias dificuldades em utilizar a leitura como ferramenta efetiva para avançar e ampliar seus conhecimentos e habilidades em outras áreas. Ainda de acordo com o relatório, esses jovens não só terão dificuldades em sua transição inicial da escola para o mundo do trabalho, como também para evoluir em outras oportunidades de aprendizagem durante a vida.

Com base no Relatório Nacional PISA 2000², que teve a leitura como foco principal, é importante observar que os estudantes com 15 anos de idade no Brasil poderiam encontrar-se em diversos níveis de escolaridade. Aqueles que não possuíam no mínimo 10 anos de escolaridade conseguiram atingir em média o nível 2. Numa breve comparação entre países da América Latina, participantes da avaliação em 2000, podemos destacar Argentina (26%), Chile (30%) e México (30%), com a maioria dos estudantes desta faixa etária no nível 2, enquanto o Brasil apresentou o maior número ainda no nível 1, cerca de 33%, e 23% abaixo

² <http://www.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf>. Acesso em 21/02/2007.

desse nível. Neste caso, o Brasil superou apenas o Peru, onde cerca de 54% de seus estudantes tiveram seu desempenho abaixo do nível básico de letramento.

Não aconteceram grandes mudanças de resultados para o Brasil entre o PISA 2000 e 2003 no que se refere à competência de leitura. O relatório permite observar que houve um pequeno aumento do percentual daqueles que se encontravam no nível 2 ou acima, chegando a cerca de 50% dos jovens avaliados.

Os resultados apresentados sugerem que os sistemas educacionais podem não estar conseguindo desenvolver habilidades das quais os jovens possam se beneficiar não só em momentos de avaliação, mas também em novas oportunidades de formação ou em atividades culturais, pois não estão aptos a usar a leitura como instrumento de acesso a novos conhecimentos ou lazer.

Em 2005 (INAF, 2005), o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa utilizaram uma amostra nacional de 2002 pessoas, representativa da população brasileira de 15 a 64 anos, numa pesquisa nacional sobre o alfabetismo funcional. Foram realizadas entrevistas domiciliares, num período de 20 dias, em que foi aplicado um teste com tarefas de leitura e escrita relacionadas a contextos e objetivos práticos e um questionário para levantamento de informações sobre a escolaridade da família dos respondentes e sobre suas práticas de leitura e de escrita.

Os resultados nos dão conta de que cerca de 26% da população tinham domínio pleno das habilidades, pois conseguiam ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos e identificar as fontes. De acordo com o estudo, o percentual dos que atingiram o nível pleno de habilidade não teve evolução significativa em relação aos resultados obtidos em 2001, mantendo-se próximo a cerca de um quarto da população estudada; por outro lado, os dados obtidos indicavam uma leve tendência de diminuição (de 9%, em 2001, para 7%, em 2005) do percentual de pessoas na condição de analfabetismo, pois não conseguiram realizar tarefas simples envolvendo decodificação de palavras e frases.

O percentual dos que atingiram o nível básico (conseguiam ler um texto curto, localizar uma informação explícita ou que exigisse uma pequena inferência) também apareceu com discreto aumento de 34%, em 2001, para 38%, em 2005.

A pesquisa revelou alguns aspectos relevantes do perfil desses brasileiros, tanto daqueles considerados leitores, como dos não leitores, destacando-se aqui aqueles que dizem respeito às condições de leitura. Dos analfabetos, cerca de 28% declararam ter uma biblioteca pública a uma pequena distância (possível de ser percorrida a pé) de casa ou do trabalho, 19% disseram ler algo do jornal e 12% algum tipo de revista.

Os índices são consideravelmente maiores, quando se trata dos que atingiram o nível básico de alfabetização, ou seja, 46% tinham biblioteca pública a uma pequena distância de casa ou do trabalho, 72% liam alguma parte dos jornais e 67% algum tipo de revista. Entre os que atingiram o nível pleno, aqueles que declararam ter biblioteca pública nas proximidades chegavam a 54%, sendo que 83% liam alguma parte dos jornais e 84% algum tipo de revista.

O estudo traz dados que revelam a importância da escola, como responsável pela inserção da grande massa da população na cultura letrada, o que é esperado da educação básica. No Brasil, a escola tem atingido as massas, oferecendo acesso aos bancos escolares, ao mesmo tempo em que aumentam as exigências para participação de forma autônoma, de uma sociedade bastante dependente da capacidade de processar a informação escrita, para inclusive atender às demandas do mundo do trabalho.

Os resultados apontam ainda que o nível pleno de habilidades só era majoritário (cerca de 57%) na população com pelo menos o ensino médio concluído, ou seja, com 11 ou mais anos de estudo. Além destas, há outras características de perfil que chamam a atenção sobre as práticas de leitura da população, conforme constatado na pesquisa.

A análise ressalta a importância do ambiente familiar, ou seja, a capacidade de leitura das pessoas com quem o entrevistado conviveu desde a mais tenra idade, bem como a existência de materiais de leitura no ambiente em que o sujeito da pesquisa passou a infância e a influência dos pais quanto ao gosto pela leitura. Em resposta à pergunta sobre quem teria influenciado o gosto pela leitura, a mãe foi citada por 41%, enquanto professor ou professora por 33% e o pai por 31% dos entrevistados.

As pesquisas comprovam que a disponibilidade de livros em casa e a leitura de uma variedade maior de gêneros textuais têm efeito positivo no

desenvolvimento da habilidade de leitura. É preciso salientar também que as pessoas que buscam mais de uma fonte de informação são aquelas que demonstram melhor desempenho de leitura, assim como as que costumam ler mais de um gênero textual e já foram a mais de um tipo de biblioteca.

É preciso considerar que há um conjunto de conhecimentos necessários para que as pessoas possam participar das práticas de uma sociedade letrada e apenas a escola não pode ser responsabilizada pelo sucesso ou fracasso dessa inclusão. As políticas públicas de ampliação do acesso aos bens culturais para a maioria da população, recentemente lançadas, devem ser lembradas aqui, de modo a verificar o caráter específico do qual se revestem e das possibilidades reais que oferecem.

Políticas públicas recentes de incentivo à leitura

Em agosto de 2006, foi publicada a Portaria Interministerial, pelos Ministérios da Educação e da Cultura, que instituiu o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), com a finalidade de assegurar a democratização do acesso ao livro, incentivo e valorização da leitura. Segundo a portaria, a implementação do Plano dar-se-ia em regime de mútua cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação de empresas e organizações da sociedade civil, por adesão voluntária.

Instituído para atender às finalidades da Lei 10753, de 30 de outubro de 2003, que criou a Política Nacional do Livro, o PNLL tem caráter permanente, com edições trienais. Para o triênio 2006/2008, o PNLL adotou o nome *Vivaleitura*, o mesmo escolhido para o Ano Ibero-americano da Leitura, comemorado em 2005 no Brasil e em outros 20 países da Europa e das Américas, sob a liderança da OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos), e pelo Centro de Fomento ao Livro na América Latina e Caribe (CERLALC), órgão vinculado à UNESCO.

O PNLL é constituído por projetos e programas que integram vinte linhas de ação agrupadas a partir de quatro eixos principais: democratização do acesso ao livro e à leitura; fomento à leitura e formação de leitores e mediadores de leitura; valorização da leitura e da comunicação e apoio à cadeia produtiva e criativa do livro. Entre as metas estabelecidas até 2008, estão “[...] aumentar o índice

nacional de leitura em 50% (de 1,8 para 2,7 livros por habitante/ano e implantar bibliotecas municipais em 10% dos municípios brasileiros)".³

Com a finalidade de identificar, reconhecer e valorizar iniciativas de incentivo à leitura, foi criado o prêmio Vivaleitura, voltado às ações de órgãos governamentais e não-governamentais, escolas, bibliotecas e pessoas físicas. A primeira premiação aconteceu em novembro de 2006.⁴

O PNLL não se limita às ações desenvolvidas em escolas. Abrange iniciativas diversas e os recursos financeiros são de responsabilidade da pessoa física ou da instituição que as implementa, contando, na maioria das vezes, com o patrocínio de empresas, geralmente ligadas ao ramo livreiro.

Ainda em meados de 2006, o MEC apresentou às secretarias de educação estaduais, municipais, do Distrito Federal e às escolas dos sistemas públicos de ensino, um conjunto de documentos elaborados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Educação Fundamental, da Secretaria de Educação Básica, visando incentivar as discussões a respeito do papel da escola na formação de leitores. O material constitui-se de três volumes: "Por uma Política de formação de leitores", "Biblioteca na Escola" e "Dicionários na Escola"⁵.

A proposta é de uma ação não apenas voltada à distribuição de livros a bibliotecas e alunos das escolas públicas, mas também à oferta de oportunidade de atuação em outra dimensão, ou seja, a formação de alunos e professores leitores.

O material menciona a competência privativa da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, mas reafirma que cabe a todos, MEC,

³ <http://www.vivaleitura.com.br/pnll/default.asp>. Acesso em 27/10/2006.

⁴ Na categoria Bibliotecas Públicas, Privadas e Comunitárias, o destaque entre os 161 trabalhos inscritos foi o Projeto Jegue-Livro, implementado em Alto Alegre do Pindaré, no interior do Maranhão. Entre os 1351 concorrentes na categoria que engloba ações desenvolvidas por Escolas Públicas o Privadas, o Prêmio contemplou a criatividade do Projeto Cordel: Rimas que encantam, desenvolvido em São Gonçalo do Amarante, interior do Ceará. Liberdade pela Escrita, programa que leva literatura a um presídio feminino de Porto Alegre, foi a vencedora entre os 1519 projetos inscritos na categoria Universidades, Pessoas Físicas e Instituições da Sociedade Civil. O Prêmio Vivaleitura, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC) e Organização do Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), integra o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) e tem patrocínio da Fundação Santillana. www.premiovivaleitura.com.br. Acesso em 30/11/2006.

⁵ Documentos disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=371>. Acesso em 30/11/2006.

Estados e Municípios “[...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.” (Constituição Federal 1988)⁶

Desta forma, o MEC, além do apoio técnico e financeiro, estava apresentando sua contribuição com uma proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura, a partir do princípio de que a escolarização se constitui num momento oportuno para propiciar condições de inserção dos alunos da rede pública na cultura letrada.

O referido documento apresenta ainda um breve histórico das ações do MEC na área da leitura, do livro e da biblioteca escolar. As primeiras ações voltadas à formação de leitores e à biblioteca escolar aconteceram nos anos 80, complementando uma atuação repetida por várias décadas, estritamente dirigida à distribuição de livros didáticos.

Em 1997, foi instituído o PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola⁷, que substituiu programas anteriores implementados pelo MEC desde 1983, passando a atender às bibliotecas das escolas por faixa de matrícula. Em 2001, o PNBE privilegiou a distribuição de obras voltadas para a formação do professor às escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

De 2001 a 2003, a definição de um novo padrão de atendimento instituiu o PNBE – *Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente*, com foco na distribuição de coleções de literatura, agora diretamente aos alunos, o que poderia facilitar o acesso, inclusive, dos familiares a coleções de obras de literatura de vários gêneros.

Em 2001, foram atendidos alunos de 4ª e 5ª séries; em 2002, alunos de 4ª série e em 2003 alunos de 4ª e 8ª séries e do último segmento do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Foram distribuídos conjuntos com quatro, cinco ou seis obras, especialmente produzidas para o programa, sendo que as bibliotecas das escolas que ofereciam essas séries também receberam os mesmos acervos.

O próprio documento expressa o reconhecimento de que uma ação desta ordem trouxe como conseqüência, por falta de investimento no acervo coletivo, o enfraquecimento da biblioteca como espaço público apropriado para a

⁶ Constituição Federal, 1988, Art. 23, inciso V.

⁷ Portaria Ministerial nº 584.

organização e disponibilização de materiais diversificados, desde obras de referência a periódicos, ficção e não ficção, tecnologia de comunicação e informação, condições indispensáveis para promover a sociabilidade e o acesso ao conhecimento.

Em 2005, o MEC retomou a distribuição de acervos coletivos às escolas, considerando a necessidade de universalizar o atendimento a todas as unidades escolares da rede pública, com 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, independentemente do número de alunos matriculados. Desta forma, buscava-se favorecer o coletivo da escola, permitindo o acesso de alunos e professores às obras literárias de diferentes gêneros, disponíveis no mercado, em seus formatos originais.

No início do ano letivo de 2007, foram distribuídos acervos literários às bibliotecas de todas as escolas públicas de 5ª a 8ª séries.

O volume 1 *Por uma política de formação de leitores* (2006)⁸ traz algumas considerações sobre a instituição de uma política pública de formação de leitores, partindo do princípio de que esta constitui condição básica para democratização do acesso aos livros e à leitura, numa tentativa de reverter a tendência histórica de restrição a que estão limitadas certas parcelas da população, no contexto da sociedade brasileira.

O referido documento traz um capítulo com os indicadores e os mitos sobre a leitura tanto na escola, quanto na sociedade brasileira, com base em pesquisas realizadas, das quais destaca-se “Retrato da Leitura no Brasil”, de 2000, realizada com o patrocínio de livreiros e fabricantes de papel, para definir o consumo de livros no país, considerando as possibilidades e as dificuldades de acesso. A pesquisa foi feita por amostragem, envolvendo a população com idade acima de 14 anos e com pelo menos três anos de escolaridade.

Entre outros destaques, o documento ressalta a constatação de que 49% dos leitores e 53% dos compradores de livros estão concentrados na região Sudeste e que 62% dos entrevistados afirmaram gostar de ler livros. A pesquisa corrobora a informação de que a escolaridade se vincula fortemente às práticas de leitura (ler e comprar livros, entre outras).

⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=371>. Acesso em 29/08/2007

O mesmo documento apresenta duas conclusões surgidas da pesquisa: os brasileiros com mais instrução, capazes de compreender o texto escrito, lêem bastante, pois cerca de 35% são leitores freqüentes; no entanto, a falta de escolaridade e as condições de acesso ao livro colaboram para a exclusão do acesso à leitura, o que de certa forma reproduz o quadro de exclusão social, verificado no país.

A interpretação da pesquisa apresentada em *Por uma Política Pública de Formação de Leitores* vem, de alguma maneira, justificar ações para mudanças conjunturais, no âmbito das políticas públicas de leitura. Trata-se de alerta à necessidade urgente de promover acesso aos bens culturais, às escolas e às bibliotecas.

A Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural – ALPAC, no final de 2005, desenvolveu a pedido do MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB, a Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca na Escola, em 196 escolas de Ensino Fundamental, em dezenove municípios de oito estados brasileiros, para obter subsídios para a implementação de uma política de formação de leitores.

A pesquisa da ALPAC (2005)⁹ apresentou alguns dados importantes a respeito das questões relativas a uma política pública de formação de leitores, dos quais está destacada a seguir, por exemplo, a consideração por parte dos gestores dos sistemas públicos de ensino, de que o livro deve permanecer como objeto a ser tombado, como garantia de que não será destruído ou subtraído do acervo, o que afasta qualquer possibilidade de aproximação do leitor. O acesso ao livro fica restrito, exatamente onde se esperaria que fosse incentivado e facilitado.

Já as pessoas que trabalham nas salas de leitura e bibliotecas escolares, quando elas existem, não fazem referências ao espaço como propício ao desenvolvimento de ações de incentivo à leitura e à escrita, desvinculando o espaço físico em que são armazenados os livros, dos projetos de promoção de leitura ou de formação de leitores.

A pesquisa traz à tona ainda que, muitas vezes, o espaço chamado de biblioteca não se caracteriza como tal, por tratar-se de local geralmente

⁹ In “Por uma política de formação de leitores” disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=371> .Acesso em 29/08/2007.

improvisado, mal iluminado e mal adaptado, de forma a não favorecer, até mesmo, a visualização do acervo. É importante ressaltar que, de acordo com a pesquisa, os profissionais que atuam nesses espaços não possuem formação para exercer a função e o cargo de bibliotecário em muitas redes públicas, nem sequer existe.

Quanto às práticas pedagógicas, a pesquisa detectou a não-articulação dessas ações com algum projeto de formação de leitores e os acervos encontrados, limitando a leitura do texto literário à obrigatoriedade de leitura de algumas obras previamente selecionadas, sem levar em conta interesses, escolhas, fruição, experiências e vivências individuais ou sociais.

Deste modo, *Por uma Política Pública de Formação de Leitores* traz a constatação de que a leitura, como prática sócio-cultural, deve fazer parte de um conjunto de ações sociais e culturais, não ficando exclusivamente restrita ao ambiente escolar, nem se limitando a programas de aquisição e distribuição de acervos.

O referido documento expressa:

[...] compromisso do MEC com a formação de leitores e com o debate sobre a leitura e sua mediação. Esse debate está focado, essencialmente, na qualificação dos recursos humanos e na ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura. (p.27)

No que se refere à qualificação dos recursos humanos, está proposta a formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca, professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área de leitura. O documento lembra que há uma proximidade muito grande entre o universo dos professores e aquele dos alunos, ambos, por vezes, distantes das condições de acesso aos espaços em que circula a cultura escrita.

Ao tratar especificamente da formação continuada dos professores, o documento destaca a necessidade de um programa que trate os docentes como leitores, sem o que não será possível desvinculá-los da idéia de que sua única condição é a de ensinar a ler.

Parte dessa proposta é a publicação de um periódico “Revista LeituraS”¹⁰, cujo primeiro número foi distribuído às escolas públicas, pelo MEC, no início de 2007, com o objetivo de contribuir para despertar o debate de professores e outros profissionais envolvidos com a questão da formação de leitores, expondo propostas de trabalho, reflexões teóricas e experiências tanto em relação à sua prática leitora, quanto no exercício da função de mediador de leitura.

Inicialmente, com uma proposta de periodicidade quadrimestral, de acordo com o documento do MEC, a revista veio com a pretensão de atuar como meio de divulgação de experiências e discussão a respeito de problemas que afligem os profissionais que atuam na área da leitura, em diferentes regiões brasileiras.

Aos municípios interessados em desenvolver uma política de promoção de leitura, o MEC estava se propondo a apoiar a implantação e a implementação de Centros de Leitura Multimídia, que serviriam de referência para as escolas públicas das redondezas, com atividades de leitura e cursos de formação continuada para profissionais da área. Os Centros deverão ser dotados de equipamentos eletrônicos e de informática, acervo bibliográfico, filmes e outros materiais.

A proposta faz referência ainda à necessidade de ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos, pois conforme dados apresentados pelo Censo 2005, apenas 19,4% das escolas públicas do Ensino Fundamental possuíam biblioteca. Para a ampliação dos acervos, a recomendação relaciona-se ao atendimento às especificidades regionais, respeitando e contemplando os componentes dessas diversidades. Em suma, basicamente nesta perspectiva, o MEC continuará distribuindo acervos às bibliotecas das escolas por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, como uma das ações da política de formação de leitores.

De acordo com o documento, as ações propostas pelos sistemas de ensino em parceria com o MEC para a formação de leitores ou promoção de leitura deverão ser acompanhadas no âmbito dos Municípios e Estados, orientando a elaboração dos projetos pedagógicos para que contemplem práticas que

¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/leituras1.pdf> . Acesso em 29/08/2007.

favoreçam o acesso à cultura letrada e no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio de monitoramento e avaliação constantes das ações.

O volume “*Biblioteca na Escola*” tinha por princípio trazer à discussão com professores e mediadores de leitura, o papel da escola na formação de leitores competentes, com o intuito de auxiliá-los na tarefa de proporcionar aos alunos o acesso às práticas sociais que se realizam por meio do texto escrito, tratando de questões como a formação da biblioteca escolar, a leitura de diferentes gêneros textuais, com sugestões de trabalho e obras.

O mesmo documento ressalta o papel da biblioteca escolar

[...] como um espaço privilegiado, em que se dá o encontro do leitor com as diversas formas de registro do conhecimento. É nesse espaço, também, que pode se estabelecer o diálogo entre indivíduos que compartilham informações, impressões, experiências. (p.45)

Entre as políticas públicas recentes de incentivo à leitura, cabe registrar aqui que, em 2005, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo baixou a Resolução 16 de 01/03/2005¹¹ (São Paulo, 2005) que instituiu para as escolas com ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, com dois turnos diurnos, aulas complementares de enriquecimento curricular, incluídas na jornada, além das já previstas nas matrizes curriculares. As aulas de enriquecimento curricular compreendiam projeto de leitura para alunos do ciclo II e projeto de recuperação e reforço para alunos dos ciclos I e II, com dificuldades de aprendizagem (*sic*).

De acordo com o artigo 3º da Resolução: “O projeto de leitura visa enfatizar a leitura de textos representativos dos diferentes gêneros textuais, conferindo tratamento sistematizado a estratégias e atividades, capazes de estimular e orientar o aluno.”

O projeto recebeu o nome de Hora da Leitura e tratou, entre outras coisas, de incentivar a utilização dos acervos encontrados nas unidades escolares e para tal, recebeu especial atenção dos especialistas da equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria da Educação, sob a forma de apoio pedagógico aos professores encarregados de

¹¹ Dispõe sobre aulas complementares de enriquecimento curricular na rede estadual de ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/16_05.htm. Acesso em 02/02/2008.

ministrar essas aulas, por meio de formação continuada, por videoconferências e encontros presenciais, com multiplicação das ações de capacitação e acompanhamento nas regiões das Diretorias de Ensino, pelos assistentes técnicos pedagógicos responsáveis pela implementação do Hora da Leitura, nas escolas estaduais de sua jurisdição.

Todas as atividades de capacitação foram organizadas em atendimento ao disposto na Resolução 16/2005 que justificava a instituição das aulas de enriquecimento curricular e, portanto, do projeto Hora da Leitura, por considerá-las “[...] relevante contribuição para o aprofundamento da compreensão do mundo da cultura e para a afirmação dos valores voltados ao convívio social, ético e solidário.” (São Paulo, 2005).

Foi mais uma proposta de desenvolvimento das competências de leitura e de escrita destacada no contexto da política educacional da Secretaria de Educação para a rede pública de ensino, “[...] uma vez que estas competências constituem-se como instrumentos essenciais à participação cidadã numa sociedade letrada” e reconhecendo que “[...] a prática de leitura compreensiva requer a ampliação e reorganização dos espaços pedagógicos da escola.” (São Paulo, 2005).

As aulas de enriquecimento curricular deixaram de existir, graças às novas diretrizes para a organização curricular dos ensinos fundamental e médio, estabelecidas pela Resolução SEE 92 de 19/12/2007. Assim, no ano letivo de 2008, o projeto Hora da Leitura não mais constava da jornada escolar.

Leitura e sociedade

Lajolo e Zilberman (2002) consideram um marco histórico para o desenvolvimento da leitura e da escrita no Brasil, enquanto práticas sociais, o ano de 1808, em que D. João VI autorizou a criação da Imprensa Régia.

Para as autoras, foi um passo significativo em direção à produção cultural com base na escrita, mas que no Brasil Colônia não passou de medida isolada, sem a criação ou implementação dos meios necessários à popularização dos livros, das revistas, dos jornais. Sem escolas, bibliotecas, livrarias, editoras, a

leitura, como prática social, carecia de condições efetivas para que acontecesse de fato.

Segundo as autoras, a história da leitura no Brasil está associada à história da educação, pois a escola constitui o espaço de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura. No entanto, somente a partir de meados do século XIX, num processo lento advindo de uma política educacional precária, foi inaugurado o Colégio Pedro II e outras poucas escolas foram surgindo na Corte, época em que também foram criadas entidades, associações e revistas que se destinavam ao incentivo às práticas culturais baseadas na escrita.

Multiplicavam-se as gráficas. A Imprensa Régia não mais exercia o monopólio ou a censura prévia e, além de pontos de vendas de diversas mercadorias, em que também eram negociados livros, algumas bibliotecas foram implantadas ao longo do século XIX.

Na época, a imprensa foi um importante veículo de divulgação das práticas de leitura. Por meio dela, livreiros e gráficas informavam sobre novos títulos, horários de funcionamento de bibliotecas, livrarias, obras mais consultadas, por exemplo.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2002), é o momento em que a sociedade brasileira reconhece a escrita como um de seus possíveis meios de comunicação e começa a socialização das obras escritas produzidas em decorrência de certas condições estabelecidas, ou seja, o acesso à escrita ainda que para poucos membros da sociedade, por meio da escola (instituição encarregada de fazê-lo).

Em Zilberman (2005) está dito que:

[...] a história da leitura consiste na história das possibilidades de ler. A atividade da escola, somada à difusão da escrita enquanto forma socialmente aceita de circulação de bens e à expansão dos meios de impressão, faculta a existência de uma sociedade leitora.

Mais adiante, no mesmo ensaio, Zilberman (2005) faz as seguintes considerações:

Idéia, ideal e representação, a leitura se concretiza como uma prática, que se exerce individualmente, mas que resulta da concepção que a sociedade formula para as classes e as pessoas que a compõem. Eis porque sempre nos deparamos com políticas de leitura – propostas por grupos, categorias profissionais, governos – reveladoras da dimensão assumida pelas representações.

Para a autora, a existência de uma sociedade leitora ocorre a partir da valorização da educação como critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, sendo a escrita considerada um bem, “*propriedade que atesta a existência de outras propriedades*” e que a sociedade capitalista tenha a impressão de textos escritos, como um negócio lucrativo. Para tanto, a leitura deve ser valorizada por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante e o ato de ler, um ideal a ser atingido por aquele que pretende fazer parte do mundo civilizado. Assim, leitores podem ser considerados como membros da sociedade e consumidores de obras escritas. Ainda segundo Zilberman (2005):

Políticas de leitura não deixam de valorizar a leitura como idéia; mas seu sucesso depende de a leitura ser igualmente prezada enquanto negócio. Um importante ramo da sociedade capitalista é constituído pela indústria de livros, para não se falar das fábricas dos maquinários para impressão, nem do hoje importante segmento dado pela produção de hardwares, softwares e periféricos que fazem a alegria das feiras de informática. Não ler é ficar de fora desse mundo, o que talvez signifique ficar de fora do mundo.

De acordo com Zilberman (2005), a história da leitura é ponto de apoio para que se possa compreender a sociedade brasileira contemporânea.

Dumont e Santo (2007), em estudo sobre a formação do público leitor feminino a partir do século XIX, analisaram o cenário social em que ocorreram os primeiros contatos com a leitura e a escolarização.

Apesar de a sociedade, à época, determinar o que as mulheres deveriam ler, direcionando-as para romances cujos enredos reproduzissem os valores

patriarcais, a leitura e o acesso à educação impediram que o pensamento e o comportamento das mulheres ficassem restritos às determinações sociais.

Para Dumont e Santo (2007):

Leitura e escrita sempre estiveram associadas ao poder e foram usadas como forma de dominação. Por isto, o romance do século XIX acabou associando a leitura feminina às características tidas como naturais da mulher como sensibilidade, irracionalidade e emoção, impondo o amor como ingrediente constitutivo, e essencial, da identidade feminina.

No entanto, para as autoras, como o livro é uma construção do leitor, considerando-se a relação que existe entre sentido, contexto e ato de leitura, aquele que lê pode fazer inúmeras interpretações.

Com a expansão do mercado editorial, novas camadas de leitores foram conquistadas, em especial o público feminino que passou a ser o principal foco desse segmento, com a publicação de romances para entretenimento, enquanto que aos homens eram destinadas as leituras para informação e estudo.

As autoras afirmam que o sucesso das histórias em fascículos pode ter acontecido devido à leitura planejada para acontecer nos intervalos entre os afazeres domésticos, o que confirma, segundo Dumont e Santo (2007), as determinações da sociedade patriarcal: os textos para mulheres não precisavam ser de qualidade literária, pois não era esta a expectativa feminina. Mulheres exemplares deveriam formar-se como filhas obedientes e esposas fiéis.

Para Dumont e Santo (2007), a leitura feminina no século XIX era resultado de investimentos de autores e editores, numa sociedade que determinava que a relação das leitoras com o texto deveria ocorrer de modo simplório. No entanto, afirmam as autoras que o ato de ler, dinâmico e construído no cenário social, pode desencadear processos cognitivos como pensar, imaginar, lembrar e que isto colaborou para que as mulheres buscassem outras oportunidades de conhecer e se relacionar com o mundo.

Segundo Soares (1995), os contextos sociais fazem com que a leitura exerça diferentes papéis nas vidas das pessoas. As necessidades de leitura divergem de acordo com as diferentes posições sociais, pois são vários os fatores que podem determinar a natureza das práticas, como sexo, idade, ocupação ou

profissão, estilo de vida, ambiente urbano ou rural, bem como os objetivos que concorrem para o estabelecimento dessas práticas.

Ao se considerarem as relações existentes entre as práticas de leitura e as demandas sociais é possível identificar a importância da competência leitora nos diversos processos interativos que se repetem cotidianamente em nosso meio, observada a importância do texto escrito na cultura letrada de nossa sociedade.

De acordo com Freire (1989), trata-se de valorizar o leitor enquanto indivíduo que utiliza a leitura como instrumento capaz de torná-lo consciente da realidade em que vive e participar de sua transformação, uma vez inserido num determinado contexto histórico e social, competente para atuar sobre e com o que lê. A leitura, tanto quanto outras práticas sociais, pode reproduzir modelos sociais, sedimentando formas de pensar o mundo ou contribuir para mobilização social em direção à transformação.

Quando não consegue usufruir da leitura, enquanto ferramenta de acesso à informação ou à cultura, o indivíduo tem reduzida sua participação efetiva na sociedade. Resta saber se a despeito da importância dada à competência leitora, são oferecidas condições para que cada indivíduo em diferentes grupos sociais tenha acesso à leitura ou tenha oportunidade de se tornar leitor, entendendo o que significa ler e as implicações que isto traz para as realizações pessoais e sociais.

A leitura deve ser entendida como uma prática socialmente construída e que, portanto, vai além do domínio de técnicas ou capacidades individuais. Envolve também uma forma de posicionamento frente ao texto escrito, decorrente das condições sociais em que o sujeito vai se constituindo leitor. Assim, além da capacidade de ler é necessário considerar-se também o uso que se faz dessa capacidade, diante das possibilidades proporcionadas pelo processo e pela conjuntura social que afetam o leitor e a leitura. Informações que já habitam a memória do leitor são ativadas quando relacionadas a outras sugeridas no texto objeto da leitura.

A capacidade de interpretar configura-se, segundo Silva (1996), como um nível bastante profundo de atribuição de sentido ao texto, limitado, no entanto, pelas relações com seu mundo de significados e o mundo de significados do autor. Ao interpretar um texto, o leitor também reconhece a intenção do autor e pode ou não identificar-se com ela.

De acordo com Ferreira e Dias (2004), o processo cognitivo que permite ao leitor atribuir sentido ao texto e fazer sua interpretação é o processo inferencial. É este o processo que vai garantir ao leitor a organização dos sentidos elaborados a partir da leitura. Ele faz com que o leitor estabeleça a teia de significados que lhe permite atribuir sentido ao que lê. O leitor lança mão de conhecimentos tanto lingüísticos quanto de mundo e na interação com o autor, via texto, estabelece de forma negociada os significados possíveis ou aceitáveis.

As inferências são processos cognitivos que tanto podem ocorrer nas relações entre o que o texto propõe e os conhecimentos e experiências culturais do leitor, como a partir de relações feitas entre as informações contidas no próprio texto. Contudo, inferências somente ocorrem quando o leitor consegue manter a leitura fluída. É, portanto, alguém que já aprendeu a encontrar sentido na leitura.

Ainda segundo as autoras, inúmeras vezes a informação está implícita no texto e os elementos textuais ativam e mobilizam os conhecimentos do leitor, construídos e armazenados em sua memória a partir de vivências e experiências pessoais e sócio-culturais. Assim, além do que está explícito, é preciso considerar o que o leitor apreende e o modo como ocorre esse processo, pois a atividade de leitura não é linear, admite a possibilidade de construção de múltiplos sentidos.

O leitor em sua relação com o texto faz um exercício constante de busca e seleção de estruturas cognitivas tanto genéricas quanto específicas, as quais acessa e utiliza na situação de comunicação proposta pela atividade de leitura.

Os conhecimentos do código e da sintaxe empregada no texto, bem como das situações sociais do cotidiano, que ocasionam as inferências decorrentes apenas da coesão textual, não são suficientes para que o leitor perceba as intenções implícitas e as conseqüências disto.

Nesse caso, é necessário que o indivíduo tenha desenvolvido estruturas de conhecimento específico, o que pode ocorrer e aprimorar-se quando o sujeito tem oportunidade de participar de contextos sócio-culturais amplos e variados em situações que propiciem experiências de leitura diversas.

O acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade, neste caso específico, em língua escrita, de forma crítica e questionadora, unindo novos e antigos saberes, possibilita o surgimento de mudanças quer das práticas individuais, quer das sociais.

A escola pode caracterizar-se por favorecer esse acesso, desde que busque enveredar por esse caminho. O trabalho com ênfase em promoção de leitura em sala de aula pode e deve colaborar para que o leitor seja capaz de elaborar suas próprias trilhas para percorrer as tramas do texto, deixando para trás a superficialidade e a linearidade aparentes, num movimento que envolve o pensamento, desperta sentimentos e mobiliza seus conhecimentos e suas emoções.

De acordo com Chartier (1995), essas transformações estendem-se do campo psicológico ao gestual, corporal e comportamental. Porém, tanto a liberdade de criação como de apropriação do texto pelo leitor tem suas limitações flexibilizadas pelas condições sócio-históricas e pelas oportunidades aproveitadas de transgredir e vencer restrições.

Para Levy (2001), as situações de comunicação pela escrita têm sua especificidade por sua natureza interativa e de negociação de sentidos onde os sujeitos emissor e receptor estão em espaços e por vezes tempos distantes e diferentes. Assim, a atividade desenvolvida no momento da recepção não conta com a comunicação direta e simultânea com a atividade de produção.

O autor, ao produzir seu texto, estabelece um contrato com o leitor a quem previamente caracteriza cultural e psicologicamente e, a partir dessas decisões, faz uso do código lingüístico e sua sintaxe, seleciona os elementos textuais característicos da língua escrita, para elaborar sua produção com coesão e coerência.

O escritor, desta forma, antecipa a interação que será mediada pelo texto e, de alguma maneira, prevê as possíveis atitudes do leitor e suas reações, levando a efeito uma negociação ainda que virtual, conduzindo e estabelecendo as referências para que haja convergência entre suas intenções e os sentidos que o leitor irá construir, tentando evitar situações de desentendimento ou ambigüidades no momento da recepção.

A competência do leitor é que lhe permite selecionar contextos e circunstâncias e fazer inferências relacionando conceitos formados em suas experiências como membro de um grupo sócio-cultural e também construídos na leitura de outros textos. É a competência intertextual. Se ampliamos nossos conhecimentos pelo contato com as produções culturais e sociais, pela leitura

podemos consolidar e aumentar constantemente a abrangência das aprendizagens necessárias para uma participação ativa e produtiva na sociedade.

Anterior ao processo de leitura há a valorização da atividade propriamente dita. Ao atribuir valor à atividade de leitura é que o indivíduo se mobiliza para realizá-la. Para atribuir valor e mobilizar-se para a realização de uma atividade é preciso compreender o que ela significa. No caso da leitura, é considerável sua função discriminatória. Assim como outras práticas sociais, contribui para ressaltar as diferenças sociais. Segundo Citelli (1988), a valorização das funções sociais da leitura é proporcional ao valor atribuído às práticas de leitura num determinado momento histórico e social e, portanto, traduz uma determinada visão do mundo e do homem.

Desta forma, em nossa sociedade, as práticas de leitura podem ser consideradas como fatores de inclusão social, à medida que permitem acesso à socialização da cultura e favorecem a mobilização do indivíduo em direção à emancipação pessoal e à cidadania.

A esta altura é impossível deixar de refletir sobre a relação existente entre as práticas sociais de leitura e as condições de acesso à leitura e à formação de leitores no Brasil. Se a leitura entendida como prática socialmente construída é um direito social, é necessário que as políticas públicas educativas promovam tanto a formação de leitores quanto a democratização do acesso à leitura.

Leitura e escola

Faz-se necessário trazer à discussão também, algumas questões relativas às práticas de leitura na escola, principalmente se levarmos em consideração que em nossa sociedade, as aprendizagens, ao longo dos anos, dentro e fora da escola acontecem pelo ato de ler. Ler para desvelar o mundo, ler para produzir cultura.

É relevante lembrar, no entanto, que embora seja um instrumento importante para informação e formação dos indivíduos, o texto escrito não representa para o homem contemporâneo o único acesso à cultura e ao conhecimento. Estão à sua disposição os meios audiovisuais de comunicação, nos quais as mensagens ganharam movimento e maior agilidade e o leitor, em

condições de acessá-los, novos comportamentos culturais e novas formas de se relacionar com a leitura.

As relações entre leitura e escola, observadas as novas possibilidades de comportamentos culturais na contemporaneidade, não só ultrapassam as atividades que levam à aquisição do sistema de leitura e escrita, mas também dependem da concepção de que o ato de ler é uma atividade de abstração.

De acordo com essa idéia, o contato com a escrita faz com que o leitor não veja as palavras como transcrições da linguagem oral, códigos a serem apenas decodificados. A linguagem escrita remete ao pensamento, à construção de sentido, à compreensão do texto pela articulação do pensamento aos elementos percebidos dentro e fora dele.

Dessa forma, o contato com o texto desde o início da escolarização, e não apenas com letras e sílabas, para depois chegar às palavras e às frases, parece ser a maneira mais adequada de se iniciar o processo de formação de leitores, entendendo-se que ler é uma atividade complexa, que envolve o pensamento em constante movimento para permitir a percepção das múltiplas possibilidades de relações entre o texto e o contexto, quer seja do leitor quer seja do autor.

Para Vygotsky (1989), o pensamento e a linguagem estão sempre associados. Nós pensamos por meio de linguagens e os textos que produzimos são expressões do nosso pensamento, qualquer que seja a situação comunicativa e a forma como aparecem: escrita, oral, uma foto, uma pintura, uma escultura, uma música, uma expressão matemática, uma sinalização de trânsito, por exemplo.

É na atividade entre indivíduos, ou seja, socialmente, que aprendemos e ensinamos, construímos outros conhecimentos, em situações de comunicação em que os pensamentos são concretizados por meio das diferentes linguagens. Portanto, as ações que ocorrem na escola, entre alunos, entre alunos e professores, bem como entre todos os que nela atuam, podem produzir experiências sócio-culturais que promovam o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Para Bakhtin (2006), haverá tantos campos de conhecimento quantas forem as atividades humanas e para cada atividade, uma linguagem própria será desenvolvida, pois a situação comunicativa ocorrerá numa mesma área de

produção de linguagem. Os textos com origens semelhantes, ou seja, produzidos nas mesmas esferas da atividade humana, podem ser agrupados didaticamente de acordo com a linguagem própria de cada campo do conhecimento, para assim se constituírem objetos de ensino e aprendizagem, como gêneros textuais.

Por essa linha de raciocínio, as propostas pedagógicas devem nortear as práticas docentes, de forma a atender às necessidades de realização das ações que constituem as diferentes atividades humanas com suas linguagens. Para tal, os instrumentos necessários para o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo devem ser objetos de ensino e aprendizagem, considerando-se desde as capacidades de mobilização para a ação propriamente dita, como também de ativação de conhecimentos lingüísticos.

A linguagem funciona como uma conexão entre os indivíduos e o ambiente sócio-cultural e, portanto, desenvolve-se nesse meio, nas situações de comunicação e tem nas práticas sociais a explicação de seu funcionamento. As necessidades criadas a partir das interações sociais deveriam orientar a organização de situações de ensino e aprendizagem em que, no caso específico da atividade de linguagem, resultassem em ações pedagógicas para desenvolver habilidades de produção, compreensão e interpretação de um texto.

Na escola, o texto, tratando-se aqui especificamente da unidade lingüística, além de ser um instrumento de comunicação nas práticas sociais, passa a ser objeto de ensino e de aprendizagem. Enquanto espaço de comunicação, a escola e as situações escolares são oportunidades de produção e recepção de textos, que podem multiplicar-se de forma eficiente, desde que haja condições e disposição para isto.

Em muitos casos, os alunos, em situação menos favorecida economicamente, não têm fácil acesso ao mundo da escrita em seu meio familiar e social, cabendo à escola a necessidade de organizar procedimentos que permitam desenvolver projetos, que tenham como foco as práticas de leitura, se possível envolvendo toda a comunidade e transformando-a em parceira nessa tarefa. O desafio que se apresenta é grande, pois é preciso criar contingências adequadas para que haja a percepção de que tais práticas culturais existem e além disso, podem significar mais e melhor participação produtiva dos indivíduos nas diversas atividades humanas: políticas, econômicas, sociais e culturais.

À escola caberia, em conseqüência, construir e desenvolver propostas pedagógicas que desencadeassem práticas reais de aproximação dos alunos às situações de comunicação que ocorrem em nossa sociedade e das relações com a linguagem existentes nessas práticas sociais, quer do ponto de vista do domínio lingüístico discursivo, quer do ponto de vista de que devem não só reconhecer, mas compreender as características do contexto de produção e recepção dos textos produzidos nessas relações. Conforme Foucambert (1994): “Não há nada que permita aprender a ler onde a vida impõe que não existe nada para compreender ou transformar.” (p.139)

Será que a escola consegue construir e desenvolver, por exemplo, uma proposta pedagógica que tenha como princípio práticas docentes voltadas à questão da leitura, direcionadas à formação de leitores e à manutenção desse comportamento? Qualquer que venha a ser a resposta a esta questão, é preciso considerar o comportamento dos professores diante de sua prática pedagógica.

Historicamente, a escola foi criada por indivíduos que vivem em sociedade, como resposta às suas necessidades e de acordo com as condições que se estabelecem e, por esse motivo, é evidente que deverá estar sempre em movimento de adaptação e adequação de forma a atender às demandas sociais.

Ao tratar-se de escola pública, é preciso ter em mente que a proposta curricular institucionalmente estabelecida, deve ser a base para a construção da proposta pedagógica de cada unidade escolar. Enquanto esta pesquisa era desenvolvida, chegou à rede pública estadual de São Paulo, uma nova proposta curricular para o ensino fundamental ciclo II e ensino médio. De acordo com a apresentação da nova proposta:

Articulando conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria pretende que esta iniciativa seja, mais do que uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas.. Ao iniciar este processo, a Secretaria procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.(São Paulo, 2008, p.8)

Vale lembrar que o estudo da proposta curricular não constitui objeto desta pesquisa. Consideramos relevante, porém, a título de informação, apontar as medidas mais recentes da Secretaria de Educação referentes à instituição de uma base comum de conhecimentos e competências para que as escolas públicas estaduais funcionem como uma rede (*sic*). Assim sendo, a iniciativa agora citada tem o objetivo de contextualizar as situações de produção em que as propostas pedagógicas acontecem, em especial na escola pública, origem dos alunos participantes desta pesquisa, especificamente indicados por serem considerados bons leitores.

Dois documentos integram a referida proposta: o documento básico, que apresenta “[...] os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.”(São Paulo, 2008, p.8) e um segundo documento com o título de “Orientações para a Gestão do Currículo na Escola”, com o objetivo de “[...] apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta Proposta Curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo”(São Paulo, 2008, p.9).

Conforme a nova proposta:

O ponto mais importante deste segundo documento é garantir que o Projeto Pedagógico, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular. (p.9)

Organizada por disciplina, a nova proposta também vem acompanhada dos chamados “Cadernos do Professor”, com situações de aprendizagem para orientar o trabalho dos professores no ensino dos conteúdos disciplinares específicos (*sic*), por bimestre:

Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e recuperação, bem como sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extra-classe e estudos interdisciplinares. (p.9)

Vale destacar aqui que entre os *Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo*, apresentados, está a *Prioridade para a competência da leitura e da escrita*, assim justificada:

É, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. Para desenvolvê-la é indispensável que seja objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica. (São Paulo, 2008, p.18)

Apenas para verificar se estariam contempladas as necessidades de ensino da leitura e até que ponto a socialização das práticas de leitura estaria sendo considerada no conjunto da constituição da recente iniciativa da SEE, encontramos, na apresentação da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a indicação de que os conteúdos e atividades devem possibilitar uma experiência escolar, conforme a seguir:

[...] a experiência escolar transforma-se em uma vivência que permite ao aluno compreender as diferentes linguagens e usá-las como meios de organização da realidade, nelas constituindo significados, em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, da informação e da argumentação.

Esse processo exige que o aluno analise, interprete e utilize recursos expressivos de linguagem, relacionando textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista e respeitando as diferentes manifestações da linguagem utilizada por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização. (São Paulo, 2008, p.37)

Desta forma, a intenção é a de estudar a língua mãe, enquanto ferramenta de comunicação, nas diferentes esferas da atuação humana na contemporaneidade, por meio do trabalho com os textos, nas diversas situações de produção e recepção em que estes circulam socialmente, inclusive relacionando-os a outros a eles possivelmente associados.

Não obstante, a adequação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (2008), em relação a uma concepção de ensino de leitura que busque aproximar cada vez mais alunos e professores de práticas sociais da cultura letrada, não

está garantida a exclusão de uma metodologia de ensino que pode ser considerada ultrapassada, mas que ainda persiste em algumas escolas, afastando as crianças do texto até que dominem os mecanismos básicos para decifrar o código da escrita.

No entanto, a partir do século XIX, dadas as novas exigências de certa socialização dos avanços científicos e tecnológicos para sua aplicação nas práticas profissionais de produção, com o intuito de posicionar os indivíduos no sistema produtivo, a necessidade de letramento passou a ser definitivamente considerada pela sociedade.

Retomando Foucambert (1994), é preciso deixar claro que não só a escola e os professores devem ser responsabilizados pelo acesso ao letramento, mas também os vários setores da sociedade e as políticas públicas. No entanto, a escola e os professores podem e devem cumprir sua função social, realizando ações que sejam determinantes para que alunos e comunidade percebam a existência e a importância das práticas sociais de leitura.

Para que o professor seja capaz de assumir tal papel é necessário ter acesso à informação teórica e formação profissional efetiva para ampliar sua percepção a respeito do ensino da leitura a fim de tornar sua ação pedagógica eficiente na formação do leitor. Por outro lado, se o professor não se constitui um sujeito leitor, devido à sua história de vida familiar, social e mesmo acadêmica, como pode formar leitores?

Quando se faz referência à leitura como prática sócio-cultural, admite-se que seu ensino não se restringe apenas a uma questão posta ao professor alfabetizador ou àquele de Língua Portuguesa, mas sim ao conjunto de profissionais da educação, pois se baseia na relação com atividades de leitura nas diferentes áreas do conhecimento, cuja unidade básica de comunicação é o texto escrito.

Apesar disso, ainda persiste a concepção de que a decodificação da palavra é mais importante do que a construção de sentido. Daí o ensino da leitura, fundamentado em reconhecer letras e sílabas isoladas, relacionadas a sons. Assim, saber ler é juntar sons para formar sílabas e juntar sílabas para formar palavras. Ora, uma coisa não exclui a outra; no entanto, letras ou sílabas isoladas não fazem sentido e palavras só têm sentido dentro de um contexto.

Se a leitura na escola isola-se num universo restrito, criado para o processo de escolarização, distancia-se das experiências de leitura vivenciadas nas práticas sociais e culturais do mundo letrado. É óbvio que os textos que circulam nessas práticas, ao entrarem na escola para compor situações de ensino e aprendizagem, não reproduzem a situação de comunicação tal e qual esta acontece em determinada atividade humana, mas podem oferecer a oportunidade de relacionamento com sua linguagem característica, desde que este seja o objetivo da atuação do professor.

No entanto, não se pode desvincular a prática docente das condições culturais e materiais dos professores, pois ela resulta de um conjunto de fatores históricos e sociais que constituem seu modo de pensar e atuar. Muitos professores apenas reproduzem as práticas que experimentaram enquanto freqüentavam os bancos escolares, e que muitos ainda vivenciaram durante o seu período de formação para a docência.

Para entender a prática docente é preciso considerar as relações de ensino e de aprendizagem que acontecem em diferentes contextos: da sala de aula, da escola, da comunidade e que dependem de decisões pessoais, porém determinadas por normas coletivas adotadas pelo grupo de professores e regras burocráticas da organização institucional da escola.

Em que medida, os diversos fatores favorecem ou não uma atuação dos professores de acordo com uma proposta político pedagógica baseada no ensino da leitura, segundo uma concepção que permita criar condições para que o leitor produza o sentido do que está escrito? É uma outra história, que fica para uma outra vez.

Leitura e juventude

A partir da visão da psicologia sócio-histórica, de que o homem é um ser que constrói sua própria história e sua cultura, na relação com outros homens, podendo controlar e transformar a natureza e seu comportamento ao se apropriar da realidade, constituindo-a, ao mesmo tempo em que é constituído por ela; buscamos compreender que jovens são esses sujeitos leitores alvos desta investigação.

Segundo Bock (2004), baseada em Leontiev:

Os homens tornam-se, nesta abordagem, criadores de suas criaturas, pois são eles que constroem o mundo material que cristaliza suas habilidades desenvolvidas com a própria ação sobre o mundo e são eles que, ao atuarem novamente sobre o mundo para transformá-lo, internalizam as habilidades ali deixadas pelas gerações precedentes. Ao fazerem isso estarão deixando, para novas gerações, novas habilidades cristalizadas em novos instrumentos. O mundo em movimento, em processo contínuo de transformação, possibilita que o homem esteja também em permanente movimento e transformação.

No entanto, é comum deparar-se cotidianamente com uma visão naturalizante da juventude, tratando-a como uma fase natural do desenvolvimento humano, intermediária entre a infância e a vida adulta, em que o jovem tem muita dificuldade em encontrar seu papel na sociedade ou desenvolver uma identidade própria. Para Bock (2004), foi Erickson (1976) quem caracterizou a adolescência como uma fase natural do desenvolvimento humano repleta de conflitos com a auto-estima, mudanças de humor e crises de identidade.

De certa forma são criadas imagens a respeito do “ser jovem” que acabam interferindo na maneira como compreendemos esses seres humanos, que também se apropriam dessas idéias para conceber sua experiência particular de adolescência e para determinar sua conduta.

Para Dayrell (2003), o “vir a ser” é uma concepção bastante presente na escola, vendo o jovem como um indivíduo do futuro, sem maiores considerações sobre o que está ocorrendo com ele no presente, seus problemas existenciais, sua formação. A indústria cultural e o mercado de consumo diretamente dirigido aos jovens, a partir da década de 60, traduzidos em moda, locais de lazer, músicas, revistas, trouxeram uma visão da juventude como um tempo de liberdade, prazer e experimentações, desdobrada em irresponsabilidade por ser um período da vida marcado pelo desejo do prazer a todo custo, inclusive com distanciamento da família.

Ainda segundo Dayrell (2003), alguns autores apontam que a família, o trabalho e a escola estariam perdendo sua função básica de orientar e transmitir valores para as novas gerações.

Conforme Dayrell (2003):

Torna-se necessário colocar em questão essas imagens, pois, quando arraigados nesses "modelos" socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de "ser jovem". Dessa forma, não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências. (p. 42)

Assim, ao analisar os depoimentos dos jovens sobre seu comportamento de leitores, tratamos de observá-los enquanto sujeitos sociais, cuja diversidade se concretiza no conjunto das experiências vivenciadas em seu meio. Segundo Bock (2004):

O homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana. Aqui se invertem, por completo, as visões tradicionais da psicologia, que supõem uma humanidade natural do homem. As características humanas e o mundo psicológico que estavam tomados na psicologia como um a priori do homem, como algo de sua natureza humana, surgem agora como aquisições da humanidade e precisam ser resgatadas do mundo material para que o mundo psicológico se desenvolva, se humanize.

A busca por compreender a trajetória desses jovens como leitores, com base no que eles mesmos disseram sobre esse processo, passa por reflexões sobre a adolescência, sem considerá-la como consequência de um desenvolvimento natural, mas entendendo que é a partir do contato do indivíduo com os diversos instrumentos culturais, consideradas as diferenças sociais que determinam o acesso a esses instrumentos, que este se constitui em sua subjetividade.

No mesmo artigo, em que faz uma análise crítica de publicações em psicologia sobre adolescência destinadas a pais e professores, Bock (2004) conclui:

Não há nada de patológico; não há nada de natural. A adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade (aquele grupo que fica mais afastado do trabalho), e não tão clara em outros grupos (os que se engajam no trabalho desde cedo e adquirem autonomia financeira mais cedo). Não há uma adolescência, como possibilidade de ser; há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressões são muitas.

Ao levar em consideração a instituição escolar, os aspectos pedagógicos, os currículos, analisados a partir do ponto de vista do aluno, procurando avaliar a adequação das propostas político-pedagógicas às necessidades e expectativas do jovem, na condição de aluno e partindo do discurso deste, é necessário abordar as questões de ensino e aprendizagem considerando o jovem como sujeito no mundo, em suas múltiplas relações individuais, sociais, culturais e econômicas.

De acordo com Bakhtin(2006):

A língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência – a lingüística - e ser interpretada apenas por métodos lingüísticos. O objeto da lingüística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva, mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso.(p.324)

Os alunos, enquanto autores, ou sujeitos do discurso, segundo Bakhtin (2006), são criadores de um *enunciado verbalizado*:

[...] o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular. Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado. (p.326)

Jovens leitores e leituras - como jovens leitores adquirem e mantêm esse comportamento?

A estagnação enfraquece a capacidade de pensar de maneira crítica (a autocrítica), a passividade entorpece o espírito criador. Ler não é mera decifração de letras e de palavras. Não é uma operação mecânica. Por meio da leitura os seres humanos podem se encontrar, podem assimilar algo das experiências dos outros. [...] O aprendizado da leitura não cessa nunca. (KONDER, 2005, p. 9 -10)

O problema de pesquisa

Há um bom tempo, a pesquisadora vem se dedicando às tarefas de aprender e ensinar a língua materna. No início, trabalhando com alunos da educação básica, ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e ensino médio, da rede pública estadual e da rede particular e, nos últimos 14 anos, atuando como formadora de professores em programas de educação continuada.

O envolvimento com a formação de leitores e a busca pela socialização das práticas de leitura propiciam considerar a necessidade de levar em conta as histórias individuais de interação com o mundo, em especial a relação de cada um com os processos de ensino e aprendizagem, pois o comportamento verificado no presente é resultado de vários fatores, determinantes orgânicos e ambientais.

Em momentos de formação, durante depoimentos de professores sobre o que pensam a respeito de seus alunos e suas práticas de leitura, é comum ouvir-se a afirmação de que estes parecem gostar de ler quando ainda nas primeiras séries escolares; com o passar do tempo, vão surgindo outros interesses, tanto no que se refere às práticas dentro, como fora da escola. Quando chegam à adolescência o “gosto” pela leitura diminui muito, pois os jovens não querem “perder tempo” lendo. Ao se referirem aos meninos, então, concluem que estes preferem atividades físicas ou mesmo assistir à televisão, pois não se entusiasmam por leitura, de forma alguma.

Essas generalizações fazem parte de um discurso bastante comum entre alguns educadores e ao serem consideradas tais afirmações, os mesmos podem ser compreendidos como vencidos na tarefa de criar oportunidades para que seus

alunos desenvolvam comportamentos leitores, sem ter pelo menos tentado ir ao encontro daquele aluno, ex-leitor assíduo na infância ou não, e resgatar ou incentivar sua condição de leitor.

De todo modo, embora a escola tenha papel fundamental na formação de leitores, mesmo por tratar-se muitas vezes de única possibilidade de fácil acesso a livros, é preciso considerar as escolhas de leitura dos jovens, que nem sempre coincidem com as indicações de leitura que a escola faz. Em muitos casos, a repugnância pelas listas de livros de leitura obrigatória, especialmente aquelas impostas aos alunos no ensino médio, funciona como parâmetro para que o professor considere um aluno como alguém não interessado em ler.

É importante que o estudante tenha oportunidade de falar sobre suas preferências e suas escolhas de leitura, pois alguns *não leitores*, por exemplo, passam horas em frente à tela do computador... Com certeza, há fatores que os levam a decidir o que ler e é bem provável que essas escolhas possam estar ligadas a certas necessidades, como também, por exemplo, a momentos de lazer.

Há, no entanto, alguns professores que reconhecem alunos leitores e com eles dizem compartilhar experiências de leitura. Para compreender como se instalou este comportamento em jovens leitores e como eles o mantêm, este estudo buscou investigar as práticas de leitura de alunos do ensino médio, para conhecer e compreender tanto a trajetória de leitura de cada sujeito participante da pesquisa, como seu processo de construção e manutenção dessa prática, considerando os aspectos cognitivos e afetivos que o constituem.

Em consulta à literatura, e a partir de sugestão da Prof^a Marisa Lajolo, foram encontradas em depoimentos de alguns autores, pistas sobre o que os incentivou a ler. São relatos que trazem até nós, a memória de fatos ocorridos por ocasião do momento em que eles afirmam ter estabelecido os primeiros contatos com o mundo dos livros. Há nessas histórias de leitura, certos aspectos que serão considerados para a análise do material resultante das informações colhidas a partir das falas dos entrevistados para esta pesquisa.

A seguir, as histórias de leitura sintetizadas pela pesquisadora.

Lygia Bojunga Nunes

Lygia Bojunga Nunes¹², por exemplo, conta-nos que aos 7 anos ganhou de um tio o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato. Como havia aprendido a ler recentemente, estava mais interessada nas histórias em quadrinhos, apesar de seus personagens com nomes estranhos e de lugares tão diferentes. Achou o livro muito grosso e guardou-o, pois não sentiu a mínima vontade de lê-lo. Ler, para ela, constituía-se em algo tão complicado, que não se descomplicava nunca, pois até quando seus pais liam histórias de uma coleção infantil, impressa em Portugal, que havia em sua casa, parecia uma outra língua.

O tio que a presenteou era muito querido, mas o livro continuava guardado no armário. De tanto que ele lhe perguntava se havia gostado do livro, todas as vezes que a encontrava, um certo dia, resolveu começar a ler. Quando chegou ao final, leu tudo de novo e outras tantas vezes mais, pois ficara deslumbrada com a ousadia da Emília e todas as peripécias que aconteciam no sítio. Para Lygia, afinal, “[...] *aquela gente toda do sítio do Picapau Amarelo começou a virar a minha gente*”.

Nesse relato, Lygia não faz nenhuma menção à escola, por outro lado, traz informações sobre a existência de livros em casa, pais leitores e um tio que a presenteou com livro e cobrou dela a leitura. Tendo acesso a diferentes textos, pode escolher o que mais a agradava. Pode conhecer a personagem Emília e reconhecer em suas atitudes, o que gostaria de fazer também. Emília falava sua língua e se comportava como ela gostaria de se comportar.

O aspecto afetivo observado no relato de Lygia foi relevante para a instalação de seu comportamento de leitora, uma vez que, de certa forma, determinou a natureza das relações que se estabeleceram entre ela e o livro. A linguagem foi compreendida e experimentada por ela, num exercício de ficção recriada a partir da ficção de Monteiro Lobato, com as características do cenário, das personagens, do enredo e do tempo em que a história lida se desenvolvia.

¹² NUNES, L.B. (1990) Livro. Rio de Janeiro: Agir, p. 11-13.

Frei Betto

Um outro relato, agora de Frei Betto¹³, lembrou como a professora substituta dona Rute lia para os alunos, sem entusiasmo algum, não repassando as ações ou emoções presentes no livro “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen. Na aula seguinte, pediram à dona Celeste que contasse novamente a mesma história, pois ela sim, repartia os papéis e fazia com que os alunos representassem os personagens. Era quando a história então se realizava e cada um, envolvido pelas explicações da professora, assumia as características físicas e psicológicas dos personagens, experimentando a vida na ficção.

Para Frei Betto, a escola e a professora foram marcos importantes para sua formação de leitor. Mais relevante ainda, a maneira como dona Celeste tratava de entusiasmar seus alunos, transformando o contato com o livro em algo muito agradável, enquanto dona Rute *“Desinteressada dos alunos, revelava-se oca de entusiasmo pelo ofício. Ouvi-la nos anestesiava. Narrava preguiçosa, os contos da carochinha”*.

Jorge Amado

Jorge Amado¹⁴ ao revelar quem primeiro o percebeu como futuro escritor, apresentou-nos a figura do padre Luiz Gonzaga Cabral, que substituiu o professor de português padre Faria, que ficara doente. Os métodos do padre Cabral eram totalmente diferentes daqueles já conhecidos por Amado e seus colegas de turma: em lugar de reduzir os versos de *Os Luzíadas* às questões gramaticais, o novo professor se deliciava e encantava os alunos com suas declamações. Dessa forma, entusiasmava-os *“[...] para a sedução da literatura, das palavras vivas e atuantes. As aulas de português adquiriram outra dimensão”*.

O padre Cabral, por considerá-lo um futuro escritor conhecido, devido aos textos que produzia, passou a colocar nas mãos de Amado, vários clássicos da literatura portuguesa e também traduções de autores ingleses e franceses.

¹³ BETTO, F.(2002) Alfabetto. São Paulo: Editora Ática, p. 30-32.

¹⁴ AMADO, J. (2004) O menino grapiúna. Rio de Janeiro: Record, p. 121-129.

Amado referiu-se ao professor como um “[...] *jesuíta português erudito e amável. Menos por haver me anunciado escritor, sobretudo por me haver dado o amor aos livros, por me haver revelado o mundo da criação literária. Ajudou-me a suportar aqueles dois anos de internato [...]*”.

Jorge Amado quando citou o contexto escolar, também revelou o quanto foram cruciais para sua formação de leitor, as condições estabelecidas pelo professor. Enquanto o padre Faria conseguia fazer com que os alunos odiassem Camões, transformando suas frases poéticas em um complicado texto para ser analisado do ponto de vista de seus aspectos gramaticais, o padre Cabral procurava despertar a sensibilidade de todos, demonstrando a maneira como ele próprio se relacionava com o texto literário, sua intimidade com aquela forma de arte. Essa atitude acabaria por conquistar sua atenção e dedicação aos livros e ao gosto pela leitura.

Marisa Lajolo

Seguindo pelos caminhos das histórias de leitura, encontramos mais uma que vale a pena contar: a de Marisa Lajolo¹⁵. Leitora apaixonada e confessa de romances, voltou à infância em Santos e relembrou de sua mãe que lia histórias para ela e de seu pai que declamava poesias. “[...] *a geografia romanesca que preenchia meus momentos livres*”, conforme escreveu Marisa, vinha dos livros na estante do pai e alguns outros presenteados pelas avós, tias e madrinha.

Até que um certo dia, a professora de português mandou ler “Inocência”; era a escola começando a fazer parte de sua vida de leitora fã de romances. No início, relatou, não havia entusiasmo, nem boa vontade para essa leitura, a chatice prevista pela associação feita entre o nome do livro e uma colega de classe muito chata, chamada Maria Inocência, ia se confirmando.

Porém, quando chegou ao episódio das borboletas, começou a se interessar, encantou-se com o fato de que um alemão, personagem que caçava borboletas, depois dava a uma delas o nome da heroína do romance. Marisa sentia-se seduzida pela idéia de homenagear alguém dando seu nome a alguma

¹⁵ LAJOLO, M. (2004). Como e por que ler o romance brasileiro. Rio de Janeiro: Ed.Objetiva, p. 15-26

coisa bonita. O inverso também era verdadeiro e Marisa colocou o apelido de *Papilosa* numa colega chata.

No caso dela, o enredo amoroso e as características marcantes de outros protagonistas haviam cedido espaço a um episódio tido como apenas secundário, para quem analisasse o romance de forma mais tradicional.

Para Marisa, embora não o incluísse entre os melhores livros que leu, “Inocência” de alguma forma, ensinou-a “[...] a ler romances e gostar deles: *desconfiando primeiro, abrindo trilhas depois, e, finalmente, me entregando à história.*”

Ao romance de Taunay seguiram-se vários outros, em casa e na escola, conforme suas palavras: “*A estante do quartinho dos fundos ampliou-se. Ler e falar de livros virou profissão e muitos outros romances brasileiros continuaram a construção da leitora que sou hoje.*”

Em todas as trajetórias desses bons leitores, a dimensão afetiva foi bastante motivadora e integrada ao aspecto cognitivo constituíram-se fatores importantes para a construção das relações com o mundo da leitura. No entanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que alguém cuidou de mediar esse processo: para Lygia Bojunga foi o tio, para Frei Betto a professora Celeste, para Jorge Amado o padre Cabral.

Os dois últimos tiveram seus comportamentos de leitores estimulados no contexto escolar, desde o início, de acordo com seus depoimentos. Somente para Lygia o processo ocorreu no contexto familiar. É importante observar que nos episódios relatados, a mediação foi fundamental para desencadear o processo.

Quando este aconteceu por relações estabelecidas no ambiente escolar, as situações criadas e organizadas pela professora Celeste e pelo padre Cabral resultaram num contexto favorável e estimulante que por conseqüência permitiram que Frei Betto e Jorge Amado começassem a gostar de ler.

Já para Marisa Lajolo, a presença constante dos livros, o clima das histórias lidas pela mãe e das poesias declamadas pelo pai; e a escola, por meio da professora que a apresentou ao romance brasileiro, formam as peças que a ajudaram a compor um universo de relações com personagens, objetos, cenários e emoções que podem, por vezes, seduzi-la, surpreendê-la, ou deixá-la indiferente, quando se entrega à leitura de um romance.

Alguns eventos presentes nas histórias de leitura ora destacadas chamaram a atenção para aspectos que poderiam ser buscados também e estudados, nos depoimentos dos alunos leitores, alvos deste trabalho.

Assim, com base em pontos relevantes surgidos a partir da leitura atenta dos relatos elaborados por esses escritores, declaradamente apaixonados por livros e leituras, esta pesquisa procurou manter o interesse em investigar as seguintes questões, que serão retomadas por ocasião da análise dos resultados:

- Início: os primeiros contatos com a leitura.
- Os motivos para a leitura.
- O acesso e o incentivo à leitura.
- O que lêem e por quê?
- Para que lêem?

MÉTODO

Ambiente

Para a realização da pesquisa foi escolhida uma unidade escolar da rede pública estadual localizada na Zona Leste da Capital de São Paulo, que atende exclusivamente a alunos do ensino médio. O primeiro contato foi feito com a diretora da escola, para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para que a pesquisadora pudesse freqüentar o ambiente escolar e entrevistar os alunos, conversar com professores e com uma funcionária responsável pelo atendimento na biblioteca da escola. À Sra. Diretora foram entregues uma carta com explicações sobre a pesquisa e a finalidade das entrevistas pretendidas e um documento de autorização que, após assinado, foi devolvido à pesquisadora.

Com a autorização da direção, foi estabelecido contato com duas professoras que atuavam na 3ª série do ensino médio e com uma funcionária da biblioteca, às quais também foram explicados os objetivos da pesquisa e o que se esperava delas.

A diretora da escola cedeu uma sala do setor administrativo, isolada de ruídos e outras interferências para que a pesquisadora e os entrevistados pudessem estar sentados e posicionados comodamente para proceder à gravação das entrevistas.

Material

Para a realização das entrevistas foram utilizados os seguintes materiais: um gravador, um questionário de auto-preenchimento (Anexo 1) e um roteiro (Anexo 2) cujas funções estão explicitadas em Procedimentos, a seguir.

Participantes

Atendendo à solicitação da pesquisadora para que indicassem 10 alunos leitores assíduos, as professoras contatadas e a funcionária que atuava na biblioteca da escola indicaram inicialmente cerca de 13 alunos, todos da 3ª série, do período da manhã, por serem por elas considerados os freqüentadores mais assíduos da biblioteca e participantes ativos das atividades de leitura propostas pelas professoras. Eram alunos que se dirigiam à biblioteca com regularidade para tomar emprestados livros, sem se limitarem àqueles que apenas retiravam os livros de leitura obrigatória.

A pedido da pesquisadora, as professoras comunicaram aos alunos escolhidos que eles haviam sido indicados para participar de uma pesquisa sobre leitura e que a pesquisadora viria conhecê-los e falar sobre a pesquisa. A princípio, todos aceitaram. Algum tempo depois, compareceu à escola e no horário do intervalo conversou com todos os alunos indicados para verificar se o interesse em participar da pesquisa ainda existia.

A pesquisadora apresentou-se como professora da rede pública, envolvida com a questão da formação de leitores, atualmente desenvolvendo trabalho na formação continuada de professores. Seu objetivo, nessa pesquisa, que resultaria na sua dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, era o de compreender como jovens leitores mantêm suas atividades de leitura, colhendo seus depoimentos sobre o processo de construção e manutenção dessa prática, considerando os aspectos cognitivos e afetivos que a constituem. Ficou claro que havia a intenção de conhecer as histórias de contato com a leitura, de cada um.

Todos concordaram e ficou combinado então um retorno em data e horário estipulados para gravar individualmente os depoimentos sobre suas histórias de leitura. A pesquisadora forneceu a cada participante uma carta com explicações sobre a pesquisa e a finalidade das entrevistas, bem como documento que mais tarde foi devolvido devidamente assinado pelos pais e/ou responsáveis autorizando a entrevista e a respectiva gravação para posterior transcrição e utilização dos relatos.

Procedimentos

Inicialmente, com o objetivo de pré-testar o roteiro estabelecido para as entrevistas, avaliar a clareza das instruções a serem dadas aos entrevistados e estimar o tempo de duração de cada entrevista, foram feitas duas primeiras gravações. Dado que estes parâmetros foram considerados satisfatórios, estas entrevistas também foram aproveitadas para os fins da pesquisa. Por outro lado, este procedimento inicial permitiu alguns ajustes para que as questões propostas deixassem os próximos entrevistados mais à vontade para falarem sobre seu comportamento de leitores.

As entrevistas propriamente ditas aconteceram informalmente, permitindo que os alunos discorressem sobre suas histórias de vida e de leitura, sem muitas interferências. Partindo de uma proposta inicial para que falassem o que lhes viesse à mente sobre como começaram a gostar de ler e a se interessar por leitura, os depoimentos eram estimulados por perguntas da pesquisadora somente quando havia necessidade de esclarecer alguma coisa ou completar alguma informação.

Cada entrevista ocorreu por um curto período de tempo, no máximo 30 minutos. Essa duração não foi pré-estabelecida, mas determinada pela vontade ou necessidade de o aluno continuar ou finalizar seu discurso.

O grupo contava com 13 participantes, mas foram realizadas 11 entrevistas gravadas, visto que 2 alunas indicadas não permitiram gravação e por essa razão, não há registros de suas participações, nem material a ser agregado à pesquisa.

O principal instrumento utilizado para a produção do material, a partir das informações coletadas, portanto, foi a entrevista individual com os jovens alunos. Deve-se levar em conta, no entanto, que esta foi precedida por um encontro anterior com todo o grupo (cerca de 13 participantes), para a apresentação da pesquisadora e da pesquisa, mas principalmente com o objetivo de permitir que os jovens fizessem perguntas para compreenderem melhor quem era a pesquisadora, que tipo de trabalho estava sendo proposto, por que razão haviam sido solicitados a colaborar e principalmente o que se pretendia saber deles.

Os momentos seguintes, as entrevistas propriamente ditas, foram agendados e gravados, sendo que as falas individuais foram posteriormente

transcritas e constituíram a base da produção das informações, articuladas às outras obtidas com as respostas a algumas poucas questões diretas, que compuseram um questionário de auto-preenchimento, com nome, idade, tempo de escolarização considerando o período de pré-escola e/ou educação infantil e assinalando se já havia sido reprovado alguma vez. Além disso, deviam atribuir pontos de 1 a 5 a atividades de sua preferência para as horas vagas, sendo 5 a maior pontuação, que poderia ser atribuída a mais de uma atividade, caso houvesse coincidência. As atividades consideradas eram: cinema, ouvir música, assistir à TV, ler e praticar esportes. As entrevistas tiveram seu início marcado pela retomada do tema da pesquisa e com uma questão que buscava respostas para o que se pretendia compreender: como cada um havia tido seu primeiro contato com a leitura e como vinha mantendo esse comportamento desde então.

Isto fez com que eles pudessem falar sobre o tema proposto, utilizando suas próprias referências, o que, de certa maneira, permitiu observar as relações que faziam e o entendimento que possuíam sobre suas trajetórias enquanto leitores, em discurso produzido oralmente, no momento da gravação da entrevista.

RESULTADOS

De início, deve ser dito que todos os participantes demonstraram boa vontade ao colaborar com este estudo e foram pontuais quanto ao agendamento das entrevistas, muito dispostos e alegres por estarem participando de algo desta natureza pela primeira vez, de acordo com suas declarações.

Para facilitar a visualização de algumas características declaradas, de cada um dos jovens que colaboraram para esta pesquisa com seus depoimentos sobre suas trajetórias como leitores, apresenta-se, na Tabela 1, uma síntese das informações obtidas com o questionário inicialmente preenchido por eles.

A sugestão das atividades para o questionário considerou o que geralmente os jovens fazem nas horas vagas, para que fosse possível verificar, caso houvesse, uma escala de suas preferências pessoais, sendo a pontuação máxima 5 e a mínima 1.

Todos tinham idades entre 17 e 18 anos; freqüentaram a escola pública por um período que variava entre 12 e 13 anos e, dos onze, apenas dois eram do sexo masculino. Estavam concluindo a educação básica em 2007, pois eram alunos da 3ª série do ensino médio. Nunca foram reprovados e passaram entre 1 e 2 anos na pré-escola/educação infantil.

Pelas informações registradas na Tabela 1, nota-se que apenas Da. atribuiu à leitura somente 2 pontos, acima apenas de *ouvir música*, a que atribuiu 1 ponto. Para ela, ler não era prática predileta para as horas vagas, ao contrário de todos os outros participantes que atribuíram entre 5 e 4 pontos, considerando, portanto, a leitura como o máximo da preferência que, para Da., era *praticar esportes*. Este item obteve 5 ou 4 pontos de apenas 4 dos pesquisados (Q., Pr., Lu. e Da.).

Já Pr. e L. atribuíram o mesmo número de pontos para todas as atividades sugeridas no questionário, 5 e 4 respectivamente.

Observa-se que *ler* obteve a pontuação máxima atribuída por 10 dos 11 participantes, uma vez que aqueles que atribuíram 4 pontos não deram 5 a nenhuma outra atividade.

Tabela 1 - Características dos participantes

nome	idade	sexo	anos de escolaridade	pontuação atribuída às preferências pessoais para as horas vagas (máxima 5)				
				5	4	3	2	1
A.	18	fem.	13	ler	ouvir música	cinema		ver tv praticar esportes
A. C.	17	fem	13		ler ouvir música	cinema ver tv	praticar esportes	
C.	17	fem.	12	ver tv ler		ouvir música	cinema	praticar esportes
D.	17	fem.	12	cinema ver tv ler ouvir música			praticar esportes	17
Da.	17	fem.	12	praticar esportes	ver tv	cinema	ler	ouvir música
J.	17	fem.	13	ler	ouvir música	cinema	ver tv	praticar esportes
L.	18	fem.	13		cinema praticar esportes ver tv ler ouvir música			
Lu.	18	masc.	13	praticar esportes ler ouvir música	cinema	ver tv		
P.	17	masc.	13	ler ouvir música		cinema	praticar esportes	ver tv
Pr.	17	fem.	12	cinema praticar esportes ver tv ler ouvir música				
Q.	17	fem.	13	ler ouvir música	praticar esportes		cinema ver tv	

As entrevistas

Num primeiro momento, as falas gravadas foram transcritas literalmente e esse registro possibilitou várias e repetidas leituras de cada entrevista. As primeiras causaram algumas impressões, mas as seguintes orientaram para algumas direções, tornando possível a visão do material como um todo.

Os temas recorrentes foram os primeiros aspectos notados. No entanto, as sucessivas leituras também sinalizavam para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada e uma sistematização das informações, permitindo uma compreensão crítica das razões pelas quais determinados temas às vezes não eram citados como, por exemplo, o papel da escola ou de algum professor ao incentivar as práticas de leitura, ou estabelecer condições para sua realização, ou por que razão outros vinham à tona como, por exemplo, ler para sair da realidade.

Buscava-se essencialmente compreender não apenas o que os alunos estavam querendo dizer, mas principalmente o que poderia estar por trás das falas e em que bases seus discursos eram construídos. Os aspectos norteadores da análise, já levantados por ocasião da leitura dos depoimentos de bons leitores consagrados, constituíram a base da investigação e da busca por respostas ao questionamento proposto por esta pesquisa: como jovens leitores adquirem e mantêm esse comportamento?

Revisitando as falas dos participantes

A seguir serão apresentados os depoimentos colhidos nas entrevistas individuais, resgatando a proposta inicial da pesquisadora, que consistia em solicitar aos participantes que falassem sobre tudo que lhes viesse à mente sobre como começaram a se interessar por leitura. Em seguida, suas histórias de leitores serão recontadas, em textos elaborados pela pesquisadora, a partir das transcrições literais das falas gravadas.

Participante C.

C. começou a gostar de ler quando tinha 9 ou 10 anos, segundo afirmou, porque sua mãe era professora de português, seu pai professor de história e ambos andavam constantemente com livros. De tanto ver os pais lendo, desde

cedo começou a se interessar por livros. Mesmo quando ainda não sabia ler, pedia para que lessem para ela.

Para ela o conhecimento está nos livros e, como gosta de aprender, está sempre procurando ler alguma coisa. Disse conversar sobre suas leituras com a mãe, a irmã e as colegas da classe. Interessa-se principalmente pelos livros de história, porque observando fatos do passado obtém sabedoria para lidar no futuro. Acha que precisa ler muito por causa da profissão que escolheu. Quer ser arqueóloga, mas por tratar-se de algo difícil no Brasil, iria tentar uma faculdade de turismo e depois uma especialização em história.

C. gosta de ler para se informar, mas pensa que ler também é divertido, pois adora “entrar” na história e contar para os outros sobre o que leu. Interage com os personagens, vive um pouco o mundo deles, mas sabe que seu mundo é aqui fora.

Quando lê, prefere ficar sozinha num lugar bem silencioso. Declara-se reservada e diz sair pouco. Cinema só de vez em quando.

Participante A.

A. vem de uma família que não possui livros em casa, nem gosta de ler. Mas desde que aprendeu a ler, com 7 ou 8 anos freqüentava a sala de leitura na escola e tinha uma professora lá, que indicava os livros infantis, que ela levava para casa e com isso foi tomando gosto pela leitura.

Foi sempre assim: a professora lia uma historinha para a turma, A. se interessava e ia procurar o livro na biblioteca da escola. Mesmo mais tarde quando já estava na 7ª ou 8ª série, se a professora falasse de um livro, por exemplo, A. queria ler o livro também. Foi nessa época que começou a se interessar por poesia, pois achava a linguagem diferente, cheia de metáforas. As palavras, o jeito que o poeta escolhe e constrói as frases, principalmente se escreveu há muito tempo, tudo isto fascinava A.

Por essa razão, sempre considerou o livro uma ótima companhia. O livro pode levá-la para um outro lugar, outra situação totalmente diferente e lá qualquer pessoa pode fazer o que quiser. Para A., a gente sempre aprende com os livros.

Agora já pega livros emprestados na biblioteca do bairro, mas quando era criança, a biblioteca da escola era muito visitada, pois lá encontrava os livros indicados pelos professores e os outros que queria ler. Com o tempo, foi ganhando muitos livros e por isso tem vários em casa. Quando gosta muito de um, acaba comprando, porque quer ter o livro por perto para ler quando sentir vontade.

A. gosta de contar para outras pessoas o que leu, principalmente o que percebeu por trás da história. Ela diz que o que está por trás da história é o que realmente aprende, é o conhecimento que retira do que leu. Sempre há algo novo para ser aprendido. Para ler é preciso doar-se, mas recebe-se muito em troca também. Daí a importância da leitura em sua vida, por mais banal que seja o aprendizado, conforme disse.

Para ela o livro pode acalmar, relaxar, divertir e trazer sensações maravilhosas, quem lê sempre ganha alguma coisa, além de ser um bom passatempo. O livro faz pensar. É diferente da TV, pois não dá tempo de refletir sobre o que você está assistindo. Com o livro, a pessoa lê, pára, pensa, volta e lê de novo, quantas vezes quiser.

Quando A. conversa com outras pessoas sobre o que leu, confessa que esse mundo que é só seu, interage com o mundo da outra pessoa e as informações diferentes e os diferentes modos de ver as coisas, podem fazê-la aprender muito e ver coisas que não via antes e isso vale para a outra pessoa também.

Participante Da.

A leitura predileta de Da. são os livros de bruxaria e romances de aventuras. Seus preferidos são os da série Harry Potter. A escritora J K, como ela diz, é sua preferida. Quando tinha 7 anos, assim que aprendeu a ler, ganhou um livro do irmão, que adorou. Era “O Pequeno Príncipe” e Da. gostou dessa leitura porque saía de sua realidade e ia para a realidade do livro.

De acordo com seu depoimento, sua vida não era muito agradável e a leitura tinha o poder de transportá-la para outro tipo de vida. Com a leitura podia entrar no personagem, viver o que ele estava vivendo, sentir o que ele sentia, é como se ela fizesse parte da história.

Na escola, Da. tinha uma amiga com quem falava sobre o que lia, porque geralmente liam as mesmas coisas, pois uma emprestava livros para a outra e aí podiam conversar sobre eles. Da. pegava a maioria dos livros emprestados na biblioteca do bairro, porque em casa tinha poucos livros, principalmente de poesia. Disse que em sua casa só ela gostava de ler poemas, então só pegando na biblioteca mesmo. Disse ainda que gostaria de ganhar livros de presente, mas nunca ganhou um.

Na escola, os professores, principalmente de português, falavam de livros, indicavam leituras. Na 8ª série, por exemplo, havia uma professora que vivia emprestando livros para Da. Geralmente tudo que os professores indicavam ela lia, mesmo odiando, conforme declarou. Quando podia escolher, lia para se divertir. Segundo ela, a leitura ajuda a pensar, a ver melhor o que se pode fazer da vida. Da. disse preferir ler em lugares mais tranquilos, mas lê quando pode e mesmo na escola, onde tem muito barulho, está sempre com um livro por perto. Às vezes, termina um livro, espera uma semana e já está lendo outro.

Participante J.

J. começou a ler quanto tinha mais ou menos 6 anos, pois seu irmão vivia lendo gibis e como havia muitos pela casa, ela sempre encontrava um e lia também. Seu pai trazia livros infantis, mas ela preferia os quadrinhos. A professora de português da 5ª série começou a pedir livros para fazer trabalhos e J. lia e gostava. Lembra que sua mãe também gosta de ler e sempre a incentiva muito, sempre troca idéias com ela sobre suas leituras.

O primeiro livro que leu inteirinho foi para fazer um trabalho na escola, “A ilha perdida”. Era bem fininho e trazia as aventuras de uns meninos que estavam perdidos numa ilha. Até hoje, J. gosta de ler para preencher o tempo. Sempre que tem uma folguinha, prefere a companhia de um livro. É uma forma de conhecer outra realidade, de buscar diversão. Como é muito difícil e raro ir ao cinema, ela diz que pode fazer do livro um filme, que se passa na sua mente. Com a leitura, ela pensa o quiser, do seu jeito, transforma a história, interpreta como acha melhor e até participa do enredo.

Lembra de quando leu um livro que não se recorda bem do nome, tinha qualquer coisa como “Uma lágrima”, que marcou muito, pois era uma história de amor, meio impossível, com muita intriga, dando a impressão de que tudo aquilo poderia estar acontecendo com ela. J. estava se referindo ao livro “A marca de uma lágrima”, costumeiramente recomendado por professores de português aos alunos de 6ª série em diante.

Para J. é sempre melhor escolher o que ler, mas muitas vezes quando alguém fala sobre um livro, conta alguma parte da história, pode ajudar a decidir. Se for alguma história que envolva investigação, ou mistério, melhor. Troca livros com o irmão que gosta do mesmo tipo de livros, toma emprestado na biblioteca. Relata que as pessoas não gostam muito de dar livros de presente, mesmo sabendo que ela adora ler, ganhou apenas um livro até hoje e adorou. Foi um livro de Sidney Sheldon, chamado “Quem tem medo do escuro”.

J. aproveita todo o tempo disponível para ler; no ônibus, em casa, na escola. Além de se divertir, gosta de ficar bem informada, por isso lê também jornal, revista, sempre que pode.

Participante P.

P., em seu relato, atribui ao ambiente familiar, especialmente ao pai, seu gosto pela leitura. Desde muito pequeno quando ainda nem sabia ler, era ele quem contava histórias toda noite, na hora de dormir. Com 3 ou 4 anos, adorava contos de fadas e de tanto ouvir as histórias que o pai lia para ele, começou a se interessar por livros infantis. Tem uma tia que até hoje empresta livros e gosta de conversar sobre as leituras que faz e recomenda.

O pai gosta de presentear-lo com livros e de vez em quando aparece com um, mesmo quando lhe dá alguma coisa diferente, uma roupa por exemplo, um livro vem junto. P. diz que tem muitos livros em casa, mas revela que possui ciúme deles e não gosta de emprestar para qualquer pessoa. Primeiro observa bem se é uma pessoa cuidadosa, porque não gosta que escrevam no livro, nem a lápis. Precisa ter certeza de que o livro vai ser bem cuidado. Quando toma emprestado, cuida do livro com o mesmo carinho, como se fosse seu.

Muitas vezes percebe que as pessoas viram coisas diferentes no mesmo livro. Para P. cada um lê de uma forma, por isso é bom compartilhar os assuntos, os enredos.

Ler já se tornou um *hobby* para P. que gosta de tudo o que lhe cai nas mãos: revistas, jornais, quadrinhos, os livros indicados na escola, principalmente no momento da entrevista, em que estava estudando para o vestibular.

Não guarda suas leituras para si, gosta de trocar idéias com amigos que lêem os mesmos livros ou se interessam pelos mesmos assuntos. Não se importa de ler o que os professores pedem, mas prefere escolher. Lê o prefácio e, se achar interessante, pega para ler. Se o livro for bom, depois recomenda. A maioria dos livros indicados pelos professores são de literatura brasileira ou portuguesa e são os preferidos de P., que diz não gostar de livros traduzidos. Se pudesse, leria sempre o original.

P. prefere ler quando está sozinho, num lugar silencioso, mas lê sempre que pode em qualquer lugar: no metrô, no ônibus. Quando está sozinho, concentrado em seu quarto é bem melhor, a leitura é uma coisa íntima. Sabe que ler é importante para sua vida, pode abrir portas. Quem lê é bem visto na sociedade. As pessoas fazem um bom conceito quando vêem alguém lendo. O livro é uma ótima companhia, é uma viagem total. Quem lê, entra na história, vira personagem, entra em outro mundo, não fica preso somente no seu.

Declara que o incentivo para suas práticas de leitura vêm mais de fora; na escola são mais as leituras obrigatórias e alguns colegas e professores que indicam e emprestam livros, principalmente sobre seu tema preferido. Diz ter fascínio por estudar religião, embora não pertença a nenhuma, mas tem curiosidade em entender as diferenças e as semelhanças históricas, filosóficas e principalmente algo que elas têm em comum que, conforme suas palavras, é passar paz e amor, ensinar a construir isso. Em sua opinião, no entanto, construir um mundo melhor depende de cada um, da forma como cada um interpreta, tenta entender ou modificar as coisas.

Lê a Bíblia, a Tora, o Alcorão, mas se interessa também por religiões que chama de ocultas. Embora pense que algumas pessoas tenham seguidores dessas religiões por causa de seus mistérios, considera que muitos ensinamentos são semelhantes aos das religiões ditas oficiais.

Participante A. C.

A. C. diz que sua vida de leitora começou quando ainda era muito pequena, pois os avós a incentivavam muito com livrinhos infantis. Tinha uma caixinha com alguns, com muitas ilustrações coloridas, que “lia” repetidas vezes, mesmo sabendo todas as histórias de cor. Mas, começou mesmo a gostar mais de ler quando começou a entender o que lia: estava na 2ª série do curso primário. Hoje lê de tudo, mas prefere revistas para ficar melhor informada sobre os fatos atuais. É assinante de Super Interessante e de Época. Quanto aos livros, prefere os de suspense, ficção científica e auto-ajuda. Gosta de entrar nessas histórias, sair da sua realidade e viver o mundo imaginário.

Diz que a maioria dos livros que os professores mandam ler são de literatura e ela não gosta de literatura porque são difíceis de entender. Mas se for obrigatório ler para fazer prova, algum trabalho ou mesmo para o vestibular, então lê, porque deve ser importante para ter conhecimento, senão a escola não exigiria. Mas prefere ler o que escolhe, porque se sente melhor, sai desse mundo, diverte-se, o que ganha com a leitura facilita tudo na vida.

Quando lê, conversa com o livro; é como se fosse um amigo, confessa. Por isso prefere ler em casa, em silêncio, fica mais concentrada e é melhor para entender o que lê. Considera-se uma boa leitora porque gosta de vários tipos de leitura, entende o que lê e sabe falar disso.

Sempre que pode, pede livros de presente, principalmente de aventuras. O último que leu foi o “Código Da Vinci” e ficou presa do início ao fim, Não conseguia parar de ler. O livro é melhor do que o filme, tem detalhes que o filme não apresenta. Para A. C., o ideal é ler o livro e depois ver o filme. Enquanto lê constrói o seu filme na cabeça, cria sua história e até faz parte dela.

Para ela a leitura faz parte da vida, não dá para ficar sem ler. Ajuda a falar e escrever melhor, traz assuntos para as conversas também.

Participante D.

D. não gostava de ler. Diz que era preguiçosa e só lia quando a professora mandava, principalmente a da 5ª série, porque tinha que fazer a prova sobre o livro. A irmã, que lia muito, achava esquisito ela ficar sem fazer nada, vendo televisão e insistia para que ela lesse; mas, ficava muito tempo com um mesmo livro, não saía do lugar e acabava desistindo. Como disse: era um suplício.

Mas, um livro que a irmã indicou chamou-lhe a atenção. D. disse não se recordar do nome do livro ou do autor, mas contava a história de uma adolescente que tinha uma irmã gêmea e uma paixão. Era um livro de poucas páginas, com uma história romântica, sem palavras difíceis, fácil de entender. Depois desse, foi se interessando por outros que tinha em casa e a irmã mais velha sempre incentivando.

D. ficava com o dicionário do lado para o caso de encontrar alguma palavra que não entendesse, mas por recomendação da irmã, não deixava de ler. Assim, foi tomando gosto e quando gosta de um livro, lê duas ou três vezes o mesmo e sempre encontra algo diferente. Acha até que o namorado tem ciúme dos livros porque quando saem para passear e passam numa livraria, ela entra e esquece da vida. Gostaria de comprar muitos livros. Se tivesse dinheiro, sua casa viraria uma biblioteca.

Achou maravilhoso “Um apanhador no campo de centeio”. Leu-o umas quatro vezes e o indicou para outras pessoas. Sempre conversa sobre o que lê com a irmã, a prima, amigas da escola, mas considera que as opiniões das pessoas variam muito.

Pensa que hoje, seu gosto pela leitura é amplo; lê romances e livros espíritas, porque acha que sempre trazem um ensinamento importante para sua vida. O livro precisa capturá-la nos primeiros capítulos. Prefere histórias em que o autor vai conversando com o leitor sobre o que o personagem está imaginando, vai explicando ao leitor o que está acontecendo.

Atualmente, os livros que mais chamam sua atenção são os de Zíbia Gasparetto, dos quais já leu vários, pois, conforme disse, trazem muitos ensinamentos sobre como se relacionar com alguém, como são as pessoas, o que pensam. Relata que já aconteceu de estar lendo um livro e passar por uma

situação real, que os ensinamentos do livro ajudaram a clarear, a encontrar uma solução. Muitas vezes o personagem da história pode estar passando por uma situação muito parecida com a do leitor e isso faz com que ele não se sinta sozinho e escolha a melhor maneira de resolver um problema.

Sobre as leituras obrigatórias que a escola pede, pensa que são necessárias, por causa do vestibular, mas maçantes. Para ela, ninguém deveria ser obrigado a fazer nada, inclusive ler. Comenta que hoje com a internet, as pessoas conseguem facilmente os resumos e isso ajuda a fazer a prova e tirar nota. Outras pessoas não lêem e como sabem que ela lê, pedem para ela contar o enredo do livro e o que é mais importante só para poderem fazer a prova. Acha importante o leitor conseguir se ver no livro e comenta que isso deve ser coisa de adolescente.

Participante Q.

Q. começou a ler na 1ª série porque na escola em que estudava era obrigatório retirar um livro toda semana. Eram livros infantis com poucas páginas, muitas ilustrações e numa semana era possível ler a mesma história várias vezes.

Quando chegou à 5ª ou 6ª série já lia livros maiores e começou a preferir romances e histórias de suspense, porque achava que os enredos prendiam o leitor e o incentivavam a tentar adivinhar o que poderia acontecer na página seguinte.

Como no momento do relato, sua preocupação maior era o vestibular, disse ter deixado de lado a leitura por lazer, por conta de tantas leituras obrigatórias que embora achasse desagradáveis, eram necessárias. Dificilmente compra livros, sempre os toma emprestado na biblioteca do bairro ou da escola.

Um dos livros mais interessantes para Q., que gosta muito de Sidney Sheldon, foi um com a história de algumas mulheres que viviam num convento e que por motivos diversos precisavam se esconder. Muita coisa acontece e num determinado momento elas resolvem fugir, vão para vários lugares, conhecem muitas pessoas. É um tipo de leitura que Q. diz adorar.

Quando está lendo, sente que não está sozinha e embora não esteja participando do enredo, vê tudo o que acontece com os personagens, que são

criados pelo autor. Mas para o leitor, são pessoas com seus sentimentos, ações e mesmo sabendo que é ficção, o leitor, dependendo da história, pode se colocar no lugar do personagem e ficar aflito, assustado, emocionado de tão envolvido. Para ela o leitor não é só um observador.

Q. se diz uma boa leitora porque se interessa pelo que lê, gosta de ler inclusive jornais e revistas. Considera que a leitura é muito importante em sua vida porque a ajuda a falar e escrever melhor, amplia seu vocabulário, seus conhecimentos. Mas afirma que não troca amigos por livros, encontra tempo para tudo. Embora tenha muitos amigos que não gostam de ler, ela sempre reserva um tempo para a leitura, sem prejudicar seu relacionamento com os outros.

Participante Lu.

Lu. revela que com 7 ou 8 anos lia as revistas em quadrinhos que a tia trazia para ele. Desde a 1ª série, na escola em que estudava, havia um projeto em que toda semana os alunos iam para a sala de leitura, onde também havia uma contadora de histórias. Ela fazia aquilo de forma tão interessante e com tanto entusiasmo que as crianças queriam levar o livro para ler em casa. Toda semana os alunos conheciam histórias diferentes e trocavam os livros emprestados.

Atualmente prefere crônicas, pois tratam mais da realidade, fazem as pessoas refletirem sobre os fatos que são muito parecidos com o que acontece no dia-a-dia. Os livros com histórias de mistério também atraem Lu.: ele fica tentando descobrir o que ainda vai acontecer.

Troca idéias sobre leitura com um primo, que adora a coleção Harry Potter, Senhor dos Anéis, mas Lu., que se diz mais velho, prefere outros temas. Dos livros que já leu para o vestibular, gostou mais de “Vidas Secas”, onde pode ver a realidade do sertão.

Lu. afirma que as leituras obrigatórias são necessárias e que às vezes o livro não é bom, só porque deve ser lido, mas porque a história não o agrada ou a linguagem é difícil de entender, pertence a uma outra época. “Vidas Secas”, por exemplo, leu por indicação da professora e achou ótimo, aprendeu muito.

Além de ler, Lu. gosta muito de ouvir música e está sempre com seu aparelhinho para escutar mp3 que baixa do computador; prefere ouvir rock, pois

acha as letras interessantes, sempre querem dizer alguma coisa. Quando está lendo, fica tão distraído que se alguém fala com ele, nem escuta.

Para Lu., que quer seguir a carreira de analista de sistemas, a leitura faz que com que fique mais crítico, pois consegue articular melhor os assuntos e construir melhor sua argumentação, embora concorde com a professora de língua portuguesa quando ela diz que ele ainda precisa melhorar a escrita.

Para Lu., a leitura vai sempre ficar como um *hobby*, pois é um modo de visitar outros mundos.

Participante L.

L. disse que começou a se interessar por leitura desde 7 ou 8 anos quando pegava os livros das irmãs para ler. Lembra-se de ter lido nessa época Pedro Bandeira e Monteiro Lobato. Mas, atualmente gosta muito de Paulo Coelho, de livros espíritas e de auto-ajuda. Considera seu gosto bem variado. Em Paulo Coelho, gosta da forma como ele escreve e da ligação existente entre as histórias de um livro e outro. “Verônica decidiu morrer” já leu umas duas vezes.

Para L., os livros espíritas são bons porque mostram caminhos para as pessoas seguirem, fazem refletir sobre a vida e não fazer escolhas erradas que poderão trazer arrependimento depois.

L. considera bons os momentos que passa com os livros, pois de acordo com ela, estes não têm falsidade, egoísmo e estão sempre do lado do leitor nas horas alegres e também nas tristes, por isso tem sempre um consigo e lê em qualquer lugar, nas horas vagas: no metrô, no trabalho, na escola. A leitura é importante para a vida, pelo conhecimento, porque abre a mente.

Relata que a professora de português mandou ler “Os miseráveis” para fazer uma prova. L. começou a ler só para fazer a prova e acabou gostando, embora o classifique como um livro de época e não se interesse muito por esse tipo de livro. Era uma leitura obrigatória que virou lazer. No entanto, segundo L., às vezes, a pressão que se faz na escola para ler determinados livros provoca exatamente o contrário: ninguém vai querer ler.

Participante Pr.

Pr. conta que começou a se interessar por leitura quando ainda estava na 2ª série, porque na escola havia uma biblioteca toda equipada, colorida e às terças-feiras havia aula de leitura. A professora contava histórias para os alunos e estava lá só para isso. Cada semana era uma história diferente e os alunos podiam levar o livro com a história que ela havia contado para ler em casa. Pr. além de ler, gostava de levar o livro para casa, para fazer um desenho sobre a história.

Certa vez, olhando os outros livros da biblioteca na escola, Pr., ainda na 2ª série, interessou-se por um livro bem maior do que aqueles que a professora lia. Toda semana quando ia lá, lia uma parte, até que conseguiu terminar o livro todo e aquilo foi uma vitória. Era da coleção Asterix, e as histórias eram mais do que mirabolantes, eram fascinantes e por isso acabou lendo a coleção inteira e começou a se interessar por coleções, inclusive coleções com caça-palavras e passatempos.

Houve uma época em que Pr. disse que ficou revoltada, porque era a única pessoa que ela conhecia que a mãe punha de castigo para não ler.

Na segunda e na terça-feira tinha aula de leitura, na quarta e na quinta-feira podia pegar livros emprestados na “praça da leitura” que havia perto de sua casa. Era um ônibus-biblioteca com uma variedade enorme de livros. De tanto freqüentar também a biblioteca da comunidade, que fica numa escola municipal próxima à sua casa, foi convidada a trabalhar lá como voluntária, no período da manhã e isso era muito bom, porque podia ler tudo o que quisesse.

Pr. tinha que ajudar a mãe nos afazeres de casa e como deixava de fazer isso para ler, era castigada: a mãe escondia os livros e só devolvia quando ela terminasse as tarefas. Isso a desestimulava e por esse motivo, deixou de ler por algum tempo.

Quando começou a ler o primeiro livro da série Harry Potter retomou o gosto pela leitura e passou a se dividir mais entre ler e realizar as tarefas, inclusive as da escola. Hoje procura incentivar a irmã mais nova, mas diz que ela é preguiçosa, também porque em casa, só Pr. gosta de ler.

Fato curioso, lembrou-se de uma época em que quase perdeu o namorado por causa dos livros. Eles costumavam ficar juntos no horário do recreio, na escola. Só que Pr., quando estava muito interessada em determinada leitura, ia para o pátio com o livro, não desgrudava os olhos da história e o namorado ficava de lado, como uma segunda opção, conforme relatou. Para não dispensá-lo, mas quase dispensando, pedia para que esperasse só um pouquinho, até que terminasse a página. Ele não entendia porquê e vivia dizendo que o livro era mais importante do que ele. Ela garantiu que não era, tanto que quando ele ameaçava ir embora, ela parava a leitura e ficava com ele.

Quando gravou a entrevista, Pr. disse que estava escrevendo um livro infantil, com ilustrações que ela mesma desenhava e a irmã estava esperando ansiosamente ela terminar. Quando a via escrevendo, queria saber sobre aquela parte da história e estava muito interessada em ver o livro pronto.

Pr., sempre que pode, leva livros para a irmã menor. Diz que faz isso, porque gostaria que tivessem feito o mesmo com ela. Como um desabafo, disse que sua mãe nunca lhe comprou um livro.

Seu pai não estudou, nem gosta de estudar, mas acha importante que ela estude e leia bastante.

Passear no *shopping* para Pr. quer dizer, de acordo, com seu namorado, entrar numa livraria e não querer sair mais. E ela completou: *Pena que nunca compro nada, é muito caro.*

DISCUSSÃO

Tendo em vista os pontos norteadores desta pesquisa, detectados a partir da consulta aos relatos de bons leitores, já citados anteriormente neste trabalho, as sucessivas leituras levaram a pesquisadora a identificar, nas falas dos entrevistados, elementos para esclarecer alguns aspectos, aqui retomados e analisados em seguida:

- Início: os primeiros contatos com a leitura.
- Os motivos para a leitura.
- O acesso e o incentivo à leitura.
- O que lêem e por quê?
- Para que lêem?

Início: os primeiros contatos com a leitura

Os depoimentos partiram de um questionamento aos entrevistados sobre como cada um começou a se interessar por leitura. Todos os participantes falaram sobre seus primeiros contatos com essa atividade.

A. reportou-se à escola como responsável por seu primeiro contato com a leitura e procurou justificar de alguma forma por que isso aconteceu:

Eu comecei a ler na escola. Meus pais não têm muito contato com livros, não gostam muito. Então sempre na escola tinha sala de leitura e tinha a tia da escola que indicava os livros de historinha e eu sempre gostei muito de ler, desde que eu aprendi a ler. (A.)

Quando Q. falou sobre como começou a se interessar pela leitura, também mencionou a escola:

Eu comecei a ler na 1ª série porque na nossa escola tinha que retirar livro e cada semana tinha que trocar de livro. Na 5ª e 6ª série já lia livros maiores. (Q.)

Lu. referiu-se tanto à escola, como a uma tia, em casa:

Quando eu era pequeno tinha 7 ou 8 anos de idade, já sabia alguma coisa e minha tia todo dia sempre trazia revista em quadrinhos para eu ler. E na 1ª série, aí na minha escola tinha um projeto que toda semana a gente ia para a sala de leitura e lá tinha uma contadora de histórias e a gente levava a história para ler em casa e a partir daí eu comecei a gostar de ler, ter mais conhecimento e não ficar alienado. (Lu.)

Para Pr., a biblioteca da escola foi especialmente importante para começar a se interessar pela leitura:

Eu comecei a me interessar por leitura quando eu estava na 2ª série porque tinha uma biblioteca na escola que era muito equipada, divertida, toda colorida, muito legal e toda 3ª feira tinha aula de leitura e a professora contava história pra gente, tinha uma professora só para contar história então toda 3ª feira era uma história diferente, a gente podia pegar o livro com a história que ela contou porque eu queria desenhar sobre a história que ela contou, então queria ler de novo.(Pr.)

É preciso buscar compreender que razões podem levar aos depoimentos observados nas falas de A., Q., Lu. e Pr. Como todos os outros participantes, esses jovens sempre estudaram em escolas públicas. Referiram-se a atividades que eram desenvolvidas na escola e que contribuíram para que passassem a se interessar pelo mundo dos livros, enquanto os outros pesquisados sempre se referiam ao início do gosto pela leitura como tendo sido incentivado por alguém da família.

É recorrente entre aqueles que mencionam o ambiente escolar, a fala de que a escola possuía sala de leitura ou biblioteca, onde aconteciam práticas de leitura que, de certo modo, acabaram por entusiasamá-los, pois o acesso aos livros estava garantido e incentivado por ações desenvolvidas por profissionais, ao que tudo indica, voltados à formação de leitores.

Pr., Lu. e A. falaram com entusiasmo sobre os momentos em que freqüentavam os espaços planejados e organizados pela escola para que acontecesse o contato não apenas com os livros, mas com o desconhecido que podia estar contido nas histórias lidas ou contadas pelas professoras que ali estavam para formar leitores. É interessante observar que essa figura que contava histórias ou lia para a turma não era a professora da classe, mas sim, alguém que

havia sido preparado para essa função e que se organizava para realizar as atividades na sala de leitura e/ou na biblioteca, conforme os depoimentos. Podemos lembrar aqui os depoimentos de Frei Betto e Jorge Amado que, como vimos anteriormente, referiam-se a professores da classe como apaixonados por leitura.

Pelas falas de Pr., Lu., A. e Q., a lembrança desses primeiros eventos remetia quase sempre à idade de 7 ou 8 anos, momento em que a aquisição do sistema de escrita já se fazia presente.

Pr. referiu-se à utilização da biblioteca da escola, descrevendo-a como “equipada, divertida e colorida” o que certamente nos traz a idéia de que fora especialmente preparada para socializar o acervo ali encontrado e permitir infinitas viagens pelas histórias construídas e por outras a construir. Seu depoimento veio reforçar a idéia rebatida e recorrente de que a escola pode cumprir seu papel, desde que haja condições e infra-estrutura adequadas.

Já C., Da. e J. relataram que as práticas de leitura eram observadas e incentivadas em casa:

Porque minha mãe é professora de português e meu pai era professor de história, então ele sempre andava com livro na mão e aí eu via os dois lendo e comecei a me interessar. (C.)

Meu irmão me comprou um livro, O Pequeno Príncipe e aí comecei a ler aquele livro e gostei porque eu saía da minha realidade e ia pra outra realidade. A minha vida não era muito agradável, eu não gostava muito, então pra sair da minha realidade eu entrava nos livros, na realidade dos livros e aí fui começando a ler. Foi primeiro O Pequeno Príncipe e depois Harry Potter da escritora JK, que eu acho perfeito, pois no caso tinha a vida que eu queria, aí eu comecei a gostar, comecei a ler e achar isso legal. (Da.)

O meu irmão gostava muito de ler gibi. Eu fui encontrando os gibis que ele tinha em casa e comecei a ler. Aí o meu pai também tinha o costume de ficar trazendo livros de histórias, eu não entendia muito, preferia ler os gibis.

Mas quem mais me incentivava era minha mãe porque ela também gosta muito de ler e foi passando isso pra mim. (J.)

É interessante observar que tanto Da. quanto J. tiveram suas primeiras experiências com leitura graças à interferência de seus irmãos mais velhos. Da., porque foi presenteada com um livro e J. porque via o irmão lendo gibis e

começou a lê-los também, depois de tanto o pai insistir com os livros de histórias que trazia para casa e de ver a mãe que também gostava muito de ler.

Curiosamente, todos os relatos de que ouvir histórias contadas por outros significou o início do contato com as práticas de leitura não fazem referência a pessoas da família como contadores ou leitores de histórias, mas sim a profissionais desempenhando suas funções no ambiente escolar.

Para Machado (2002):

Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase que naturalmente depois, no final da adolescência, e podem ser grandemente ajudados na escola, por um bom professor que traga para a sua classe trechos escolhidos de suas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão. (p. 14)

Mais uma vez, nota-se que o acesso a essa forma bastante comum de iniciação ao comportamento leitor por um contador de histórias, restringe-se à escola. Apesar de nos depoimentos, os jovens dizerem que sempre viam alguém da família lendo ou carregando livros, apenas P. fez referência a alguém que contava histórias no contexto familiar.

A esta altura, faz-se necessário abrir espaço para uma reflexão sobre o valor atribuído às práticas de leitura pelas famílias e como a questão da leitura é tratada em seu cotidiano.

Social e historicamente constituída, a família

[...] é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais. Seu caráter educativo expressa-se na finalidade de transmissão de saberes, hábitos e conhecimentos, em procedimentos que garantam a sua aquisição e fixação e na constante avaliação dos membros receptores quanto ao seu grau de assimilação do que lhes foi transmitido. (SZYMANSKI, 2000, p.16)

Ainda de acordo com Szymanski (2000):

O ambiente familiar é propício para oferecer inúmeras atividades que envolvam a criança numa ação intencional, numa situação de trocas intersubjetivas que vão se tornando mais complexas, ou envolvendo mais intencionalidades, numa perspectiva temporal. (p.19)

Para Szymanski (2000), as atividades desenvolvidas em família propiciam a todos os envolvidos, quer sejam adultos ou crianças, oportunidades de desenvolvimento humano e as práticas socializadas no contexto familiar acabam tendo como finalidade preparar seus membros para a vida em sociedade. Essa socialização se realiza nas relações interpessoais entre os mais velhos e os mais jovens e por meio dela são transmitidos os saberes, as práticas e os hábitos sociais.

Assim, a família, em sua condição de instituição formadora, pode ter um desempenho eficiente, desde que reconheça o valor de determinada prática e perceba como necessária sua socialização.

Na Europa, no século XVIII, por exemplo, a leitura em voz alta realizada pelo patriarca era uma espécie de ritual para reunir a família em torno da leitura da Bíblia, num período em que grupos religiosos interessados na difusão de seus ideais, passaram a considerar a leitura como de grande relevância para a formação moral das pessoas. Nesse momento, a família foi chamada a incorporar e difundir esse valor, iniciando-se então um processo de formação de leitores de textos religiosos no âmbito familiar.

Em nossos dias, embora a leitura esteja presente em vários ambientes e com diversas finalidades, a existência dessa prática em casa está quase sempre relacionada à possibilidade de acesso aos livros. Por esta razão, alguns dos entrevistados para este trabalho, deixaram claro que a leitura não era um hábito socializado no núcleo familiar, mas para alguns deles, havia um valor simbólico atribuído à leitura, enquanto prática cultural, que levava suas famílias a valorizarem o fato de se interessarem por leitura.

Embora as condições econômicas possam trazer certos limites à atuação da família na questão da leitura, em muitas falas foi possível notar a preocupação e o estímulo que favoreceram a formação desses jovens leitores.

De acordo com Perrotti (s/d):

[...] na sociedade brasileira em seu todo, a leitura não é ainda nem *hábito* nem *ato*. Ao contrário, ela é vista como comportamento diferenciador, a que somente seres privilegiados, bem dotados intelectual, cultural e economicamente, podem ter acesso. As exceções não fazem senão confirmar a regra. Em decorrência, o que se reserva às maiorias, quando muito, é o exercício de reconhecimento de signos para atividades imediatas ligadas à sobrevivência ou pouco mais que isso. (p.30)

Vale ressaltar que Perrotti utiliza as expressões *hábito* e *ato de ler* seguindo Paulo Freire. O ato de ler pressupõe uma ação voluntária e nada mecânica sobre a linguagem, enquanto que o hábito está baseado na repetição mecânica de gestos, ou no caso da leitura, da decifração do código verbal. O ato de ler implica opção, é uma atividade humana que envolve a capacidade de articular pensamentos e agir sobre a linguagem, estabelecer diálogo com o texto.

Quando se reflete sobre o modo como nossos pesquisados adquiriram seus comportamentos de leitores, uma questão deve ser destacada dada a sua importância. São as instituições que de alguma forma estão sempre relacionadas ao processo de formação de leitores: família, escola, biblioteca, ônibus-biblioteca, sala de leitura, editora, livraria, por exemplo, e as necessidades e orientações que determinam as práticas nelas socializadas. Nesse sentido, é preciso verificar também qual é a distância existente entre essas instituições e a cultura dos livros e da língua escrita e em que condições os caminhos poderiam ser mais facilmente percorridos.

Os espaços de leitura são também espaços de expressão, se partirmos do pressuposto de que as relações com a linguagem e suas significações, que aí se estabelecem, são possibilidades de atuação efetiva e recriação dessas significações, desde que haja condições para isso.

Se em nossa sociedade o espaço familiar não demonstra intimidade com a cultura escrita, caberia à escola, a tarefa de criar situações para aproximar os alunos e, por que não, também a comunidade escolar da cultura letrada, articulando contatos e ações com mediadores preparados e que já experimentem eles próprios, a condição de leitores.

Nenhum dos entrevistados desta pesquisa mencionou qualquer tentativa de aproximação entre escola, biblioteca e comunidade e/ou família para socialização do acesso à leitura. As atividades a que se referiram no ambiente escolar, ainda que na sala de leitura ou na biblioteca, eram sempre realizadas para e/ou pelos alunos.

As salas de leitura e as bibliotecas escolares guardam e disponibilizam livros, mas podem também ser transformadas em espaços organizados para a socialização de leitura. E aí há duas possibilidades para essa atividade: uma proporcionada pelo discurso pedagógico, outra pelo discurso estético. Ambas passam pela mediação do professor. No primeiro caso, a leitura é determinada e orientada pelo professor que invariavelmente chegará a uma avaliação. A leitura, dessa forma, é um dever, uma obrigação imposta pelo processo de escolarização.

Por outro lado, se o professor for leitor assíduo e reconhecer, por exemplo, as inúmeras possibilidades de leitura do texto literário, o lúdico e o prazeroso da leitura não serão suplantados pelo caráter didático ou utilitário. A preocupação do professor, neste caso, é a socialização cultural e mesmo comprometido com o aspecto pedagógico não se distanciará da fruição literária pela leitura, nem deixará de estimular seus alunos a desenvolverem gostos e prazeres literários pessoais.

A arte literária pode cumprir sua função educativa ao possibilitar a descoberta do caráter estético, libertador e lúdico da leitura, desde que haja um trabalho pedagógico organizado com essa finalidade. Se a leitura é ensinada apenas como um ato mecânico, assim que aprender a decifrar o código, se não houver incentivo e não forem criadas condições adequadas na seqüência da escolarização, a criança perderá o interesse pela leitura, em especial do texto literário.

Chega um momento em que a criança adentra pelas histórias lidas por ela mesma! Independência exibida. Vitória absoluta, outra bússola para caminhar pelo mundo! Momentos de descoberta surpreendente, de mergulho em águas desconhecidas, de curiosidade em saber como se resolverão as acontecimentos anunciadas, de arrepios com a tristeza ou a beleza, de puro deleite... Ou se a história for fraca, boba, requentada, arrastada, vive os sentimentos de profunda chateação, de irritação, de cansaço desistente, de decepção com o prometido e não sucedido. (ABRAMOVICH ,s/d, p.54)

Os motivos para a leitura

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objeto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que a estimula. (LEONTIEV, 1978, p.107-108 apud ASBAHR, 2005)

A atividade de leitura, como outras atividades humanas, é sempre eliciada por algum motivo. Observando-se nos relatos dos entrevistados, o que dizem a respeito dos estímulos para leitura, nota-se que a necessidade de experimentar emoções e desejos são fatores que motivam esses sujeitos a ler.

É importante lembrar que as necessidades são produzidas nas relações sociais, num determinado contexto cultural e, assim, os aspectos sócio-culturais estão presentes na subjetividade de cada um.

C. referiu-se ao fato de que para ela leitura é diversão, pois ao entrar na história experimenta sensações de estar em outros lugares, de relacionamentos com outras pessoas (personagens da ficção):

[...] me divirto também lendo, sou muito de entrar na história, aí quando começo a descobrir coisas, ainda mais adoro passar para os outros o que eu li. (C.)

[...] o livro você pode levar para qualquer lugar. Quando você lê, entra num mundo, quando você começa a ler começa a interagir com os personagens é uma coisa... Você pode sair e entrar nesse mundo e depois voltar e contar para os outros o que você viveu praticamente lá na história. (C.)

A. fez um relato semelhante:

[...] passar tempo, se divertir, relaxar também, você não se cansa e eu não me canso de ler, o livro acalma do mesmo jeito que faz sentir sensações estupendas, maravilhosas , você sempre ganha alguma coisa. (A.)

[...] porque quando você lê, você interage. Quando você vai ao cinema ou está assistindo à televisão, aquilo está acontecendo, mas está acontecendo fora, é externo a você, você vê aquilo e só recebe, agora com o livro não, você interage com ele, você aprende muito mais com ele, você pode viajar, entrar para um lugar totalmente diferente e pode fazer o que você quiser; a gente aprende muito mais com o livro. (A.)

Para Da., ao ler, pode viver uma outra vida:

[...] só pra me divertir mesmo. Sair da minha realidade, viver outra vida que não é a minha. Eu entro no personagem, vivo o que tem naquele livro, e isto faz você sentir mesmo, faço parte daquilo que eu estou lendo. Se eu escolho o livro, então eu escolho a minha vida, digamos assim. (Da.)

Por meio da leitura, essas pessoas deixam-se levar pela fantasia de um mundo imaginário, onde tudo é possível. Aí vivem situações, experimentam sentimentos e emoções, nem sempre diferentes daquelas possíveis de serem vivenciadas no cotidiano. Graças à capacidade humana de viver em “outro mundo”, na imaginação, é possível também criar e materializar idéias realizáveis apenas no âmbito da fantasia. É como ficcionar a própria vida, numa realidade construída a partir da fuga do mundo em que se vive, através da leitura.

Nesse espaço de ficção, muitas relações são estabelecidas, pois ao transpor as fronteiras do real para o imaginário, o leitor não só vivencia situações próprias de um mundo irreal, sem qualquer vínculo com seu cotidiano, como também pode experimentar sensações segundo sua conveniência, afinal, nesse momento, tudo se passa em sua mente. Como afirmou Da.:

Se eu escolho o livro, então eu escolho a minha vida, digamos assim. (Da.)

É possível também que se entregar à fantasia não signifique fuga ou escapismo, mas sim uma maneira de buscar novas formas de se relacionar com as questões humanas. Quem sabe, uma busca de soluções para problemas que precisam ser enfrentados no mundo real, ao testar modos de pensar e agir na ficção, com toda a privacidade do seu universo interior?

De acordo com A.:

[...] agora com o livro não, você interage com ele, você aprende muito mais com ele, você pode viajar entrar para um lugar totalmente diferente e pode fazer o que você quiser; a gente aprende muito mais com o livro. (A.)

Esse processo de interação entre o leitor e o texto provoca a sensação de participar de situações alheias, enfrentar medos, desejos e conflitos, sem correr riscos de sofrer danos. É uma forma de suprir a necessidade de conviver com o outro e estar certo de que é possível entrar e sair das situações de acordo com a própria vontade, pois são situações alheias.

Conforme disse P.:

O livro é uma boa companhia, ótima, maravilhosa. Porque você entra em outra realidade, você não fica preso num mundo, você entra em outro, outros ares, você acaba imaginando personagens, se colocando na história, entra no personagem, é uma viagem total. (P.)

Seria possível afirmar que no ato da leitura o leitor vive um outro? Se pensarmos que ao construir o sentido do texto, o leitor cria um outro que é estranho ao seu eu, mas ao viver esse outro mobiliza e experimenta sensações, a resposta é positiva.

[...] O livro é praticamente outra pessoa. Quando eu brigo com alguém eu pego um livro e viajo totalmente, esqueço, é uma terapia. (Pr.)

[...] eu converso com o livro, é como se fosse um amigo. (A.C.)

A relação leitor/texto é sempre produtiva e para os entrevistados nesta pesquisa, trata-se também de descobrir, viver e transformar sua subjetividade, conforme disse J.:

[...] é uma forma de conhecer outra realidade. Eu posso achar graça, às vezes, é uma forma de eu me divertir. Já que eu não vou ao cinema, eu posso fazer do livro um filme, só que eu vou transformar a história na minha mente. Acaba sendo até mais divertido. Eu penso o que eu quiser, do meu jeito. A pessoa interpreta da forma que ela acha melhor para ela. (J.)

A percepção permite ao leitor experimentar sensações e idéias, como se fossem suas, porém sabendo que não são. Isto proporciona à atividade do leitor um papel criativo e lhe oferece novas e variadas possibilidades de desenvolver sua subjetividade, de forma única e singular. Ao mesmo tempo em que desvenda seus próprios mistérios, o leitor descobre o mundo também.

O indivíduo torna-se leitor quando consegue discriminar eu x mundo, mantendo-se consciente do processo de internalização por que passa, o qual realiza-se gradativamente, à medida que a criança evolui do pensamento mágico para a descoberta de sua interioridade. (REGO, 2002, p. 251)

O incentivo e o acesso à leitura

As falas dos entrevistados, em relação aos contextos de socialização de leitura que vivenciam, situam-se na família, em casa, na escola e especialmente entre seus pares. Foram recorrentes as afirmações de que costumavam conversar com amigos ou colegas da escola sobre aquilo que lêem e que também trocavam livros com eles.

Se eu leio um livro muito bom, eu recomendo; troco idéias com a minha irmã, pessoal da minha classe, minhas amigas, eu leio um livro, ela lê outro, a gente discute [...]. (C.)

[...] aqui na escola mesmo tenho uma amiga que os livros que eu leio ela lê e os que ela lê, ela me empresta e eu leio também e aí a gente conversa sobre o livro. (D.)

[...] na escola, eu falo com minha amiga sobre um livro e aí a gente troca. A gente troca livros direto. (Da.)

Sempre vou com minha prima na biblioteca e a gente comenta sobre os livros e indica uma para a outra. (Q.)

Todos os relatos a respeito das trocas de experiências revelam formas espontâneas de compartilhar leituras. Não há referência à participação em situações organizadas ou preparadas por profissionais da leitura, para troca de idéias ou impressões entre pessoas que, por exemplo, leram o mesmo livro.

As conversas sobre livros podem ser formas de ampliar o sentimento de pertencer a um grupo, de abertura para o outro, para o novo. Ao compartilhar experiências vividas por meio da leitura, é possível sair do isolamento, construir relações e fazer circular idéias e emoções. As trocas espontâneas são louváveis; no entanto, a probabilidade de serem menos abrangentes também existe. Quando encorajadas por alguém que se mobilizou para isso e, por exemplo, organizou um debate ou uma roda de leitura, existe a possibilidade efetiva de construção coletiva de cumplicidade e de pertencimento; e isto pode contribuir para ampliar ou recriar expectativas individuais e sociais.

Se, dessa forma, a leitura favorece o acesso ao conhecimento e à constituição de cada um, também colabora para a construção da cidadania. Essas palavras também costumam fazer parte do discurso político e sempre acompanham ações de implementação de políticas públicas de incentivo à leitura, mas, no caso dos jovens participantes desta pesquisa, não há relato que contribua para que se possa afirmar que eles tinham acesso a qualquer atividade organizada em espaço público de leitura, ou mesmo na escola, que os estimulasse a pensar e se expressar sobre o que lêem.

As oportunidades de manifestar opinião, ainda que sobre uma determinada leitura, ou mesmo contrapor idéias ou sensações sobre este ou aquele livro lido, ao que parece, não foram criadas de forma a favorecer o debate num âmbito coletivo e para mobilizar atitudes socializantes, mas sim em caráter espontâneo e apenas particular.

Quando se referem aos momentos em que conversam sobre suas leituras, nota-se que isso acontece entre duas ou três pessoas, do círculo familiar ou de amizade, o que limita e minimiza o alcance das reflexões ou das propostas de possíveis transformações individuais ou sociais.

Muitas vezes, abrir-se para o outro amplia a abrangência das discussões e a leitura passa do particular, ou seja, de um mundo secreto não compartilhado, mero lazer ou distração, para um universo coletivo em que novos caminhos se apresentam e é possível enxergar certas coisas a partir de diferentes ângulos ou até mesmo descobrir e articular fatos até então inusitados.

A percepção da experiência alheia, com o encontro de opiniões entre os interlocutores, suas visões de mundo e suas maneiras de enfrentar desafios, pode ser bastante produtiva quando acontece em situações preparadas para tal.

Alguns relatos dão conta da presença de livros em casa, mas a referência ao acesso à leitura via biblioteca é muito freqüente:

[...] tem muitos livros lá em casa. Eu vejo a maioria lá, pego poucos na biblioteca, só os que o professor pede e eu não tenho em casa. Eu prefiro comprar, se eu gosto e posso eu compro. (C.)

[...] eu tenho bastante livro em casa, mais de literatura, agora por causa da fase do vestibular, tem muitos livros lá que eu ganhei, mas normalmente os livros que eu leio são indicados e quando não tenho em casa, então eu passo na biblioteca e pego ou então peço pros amigos, mas quando eu gosto de um livro eu compro, depois que eu leio, eu compro um pra mim. (A.)

[...] geralmente pego emprestado na biblioteca, porque são poucos os que eu tenho em casa, principalmente poemas, que lá em casa só eu gosto. Então pego na biblioteca mesmo. (Da.)

[...] pego mais na biblioteca ou pego emprestado principalmente do meu irmão, ele gosta do mesmo tipo de livro que eu, aí eu pego com ele e ele pega comigo. (J.)

É interessante observar que de todos os participantes, apenas A. e C. dizem que compram livros. A maioria toma emprestado de amigos e da biblioteca. Outro aspecto importante a notar é que apenas Pr. mencionou o fato de gostar de freqüentar livrarias, embora nunca tivesse condições financeiras para comprar livros.

Meu namorado reclama que quando entro numa livraria, não saio mais. Pena que nunca compro nada, é muito caro. (Pr.)

Ao se referirem às idas às bibliotecas para tomar livros emprestados, os participantes não mencionaram nenhum tipo de programa ou campanha de incentivo à leitura que estivesse acontecendo e que pudesse estimulá-los ou mesmo trouxesse novos adeptos para essa prática. A impressão que se tem é a de que as bibliotecas ficam apenas esperando que os leitores se apresentem e façam uso dos materiais lá disponíveis.

As bibliotecas, embora consideradas espaços apropriados para a socialização da leitura, pelas falas dos entrevistados, restringem-se à armazenagem e disponibilização para empréstimo de livros e materiais de leitura. Não citaram, em nenhum momento, a existência de algum espaço em que pudessem expressar impressões ou mesmo fazer um intercâmbio de idéias ou sensações sobre suas leituras.

Tradicionalmente, as bibliotecas são espaços onde deve predominar o silêncio. A leitura parece ter que se restringir a algo íntimo, muito particular, em que o indivíduo deve isolar-se, evitar ser incomodado pela aproximação de outro. É o momento em que o leitor estabelece diálogo consigo mesmo, com o escritor e com o texto. Escapa para outros cenários, ambientes, tempos, eventos, vive a ficção, os personagens, tenta fugir por instantes de sua própria vida, experimenta emoções, vive outras vidas. Nesse exercício de imaginação, muitas vezes está à procura de novas formas de se relacionar com as questões humanas.

Para melhor concentrar-se e experimentar as sensações de forma particular, os jovens pesquisados disseram também preferir locais em que haja silêncio e sossego para suas leituras:

Eu leio em qualquer lugar, no metrô; mas o lugar que eu mais gosto é no meu quarto, de preferência sozinho e trancado, eu não gosto de estar lendo e ter várias pessoas conversando do meu lado. Eu consigo e até leio, mas o que gosto mesmo é sozinho, fechado. O livro pra mim é uma coisa íntima, é algo que é meu, que ninguém vai poder tirar de mim. Estou adquirindo conhecimento. Porque não é pra compartilhar a leitura, mas o assunto depois, conversar sobre o livro depois. (P.)

Eu leio bastante em casa, mas eu gosto de lugar quieto, então quando eu posso ir à biblioteca para ler, eu vou. É legal ir a um parque, ficar ao ar livre lendo [...]. (A.)

É a leitura favorecendo o acesso a uma outra dimensão, a um espaço íntimo, onde a vida possa também parecer mais fácil e mais agradável. É a busca por possibilidades diversas de enfrentar as questões da vida real e dos relacionamentos humanos, que começa na imaginação que a leitura pode proporcionar: como eu me vejo, como o outro me vê, como eu vejo o outro. São exercícios de percepção que vão também constituir a identidade do sujeito.

O que lêem e por quê?

Como já foi constatado anteriormente, os jovens entrevistados declararam ser a leitura sua atividade preferida para as horas livres. Sem contradições, a maioria afirmou estar sempre lendo algo.

[...] eu leio um livro, espero, às vezes, uma semana pra depois ler outro e assim vai, vou lendo dando um tempo e depois leio outro. Poemas eu pego os que eu quero mesmo, assim, vejo a capa começo a ler, se eu gostar eu leio. Poema só, porque outros livros, eu vou pela indicação das pessoas. (Da)

Eu tenho fascínio por estudar religião, sempre estou com algum livro sob religião embora eu não pertenço a nenhuma. (P.)

[...] geralmente eu leio um e já olho outro. Deixo um tempinho assim e começo a ler; termino um e começo outro. Gosto de ler do começo até o fim do livro. (C.)

É sabido que cada situação concreta de leitura é determinada pelas relações que o sujeito estabelece com a atividade em si, em conjunto com suas experiências pessoais e o contexto social em que se desenvolve. No entanto, para compreender as trajetórias dos jovens leitores nesta pesquisa, foi preciso buscar distanciar-se da expectativa de encontrar modelos de leitores, com certas características traçadas tradicionalmente pelas heranças culturais, que valorizavam e difundiam a leitura dos cânones literários.

Desta feita, o ato de ler não está reduzido à leitura literária, o que poderia significar uma certa limitação ao conceito de leitura. Os entrevistados falaram de suas preferências e foi recorrente a declaração de interesse especial por histórias de suspense, investigação e mistério:

Eu gosto de romance, também de aventuras como Harry Potter, fico fascinada, coisas de bruxaria, esse tipo de livro. (Da),

Porque quando eu começo a ler um livro principalmente eu gosto de ler romance e investigação, aí eu entro mesmo no livro, quero descobrir o que aconteceu, vou participando da história. (J.)

[...] gosto de romance, suspense, é uma coisa assim que te prende que você tem que adivinhar o que vai acontecer na página seguinte. Esse ano estou fazendo cursinho para o vestibular e livro para vestibular é aquele chato, de obrigação mesmo. Assim não dá vontade de ler. Deixei um pouco de lado aquela minha leitura de lazer. (Q.)

Eu gosto de ler mais crônicas. Alguns livros que pegam mais a realidade. O livro precisa ser interessante, fazer a gente pensar bastante, refletir mesmo sobre a história o que ela quer dizer, quando tem algum suspense, algum mistério para você descobrir. (Lu.)

Quando se referiram ao gosto pessoal, falaram da leitura como uma atividade de lazer. E o que é que todos procuram no lazer? Se é óbvio que as atividades de lazer ocorrem no tempo livre do indivíduo; em nossa sociedade, esse é o momento em que o sujeito pode se sentir liberado das restrições sociais e mesmo individuais. Por uma questão de opção, pode ter o desejo de por meio da leitura, experimentar emoções, sentir medo, prazer, tristeza ou alegria. Tudo isso está relacionado com os sentimentos vivenciados no cotidiano, mas por ocorrer na imaginação, não há os riscos, nem os perigos da vida real. Há que se considerar ainda o universo de escolhas em que essa opção se dá.

Está claro também, que os produtores ligados ao mercado livreiro perceberam prontamente a possibilidade de atingir um número cada vez maior de leitores ávidos por histórias carregadas de apelos emotivos. As estratégias para alcançar esses leitores são bem observáveis. Há um fator que de certa forma condiciona o imaginário dos leitores a respeito da leitura: o modo como acontece a propaganda dos livros com sucessos de vendas e campeões de leitura.

Conforme pesquisa realizada por Castro (s/d), com o objetivo de descrever o discurso sobre o livro, a leitura e o leitor nas revistas *Veja*, *Isto é* e *Época*, no período de 2000 a 2005, é relevante verificar o modo como os livros chamados de *best-sellers* são apresentados nas revistas estudadas.

Os *best-sellers*, seus autores e tudo que os envolvem, além de aparecerem com extrema frequência e extensão nas revistas, também se caracterizam por aparecer nos lugares mais variados: carta do leitor, capa, grandes matérias sobre o sucesso do autor, cadernos especiais, partes destinadas a debates sobre cultura e/ou literatura, artes e/ou espetáculos, entrevistas especiais. (CASTRO, s/d)

Ainda de acordo com a pesquisa citada, é freqüente a alusão aos números recordes de vendas dos livros de autores como J. K. Rowling, Dan Brown e Paulo Coelho. Dessa forma, a massificação de valores e referências pela indústria cultural a que já nos referimos anteriormente, apresenta-se em resultados concretos nas falas dos jovens que colaboraram para este trabalho.

Até hoje só ganhei um livro na minha vida, foi o que eu mais gostei de ler. Foi o “Quem tem medo do escuro” do Sidney Sheldon. (J.)

[...] o melhor que eu já li, foi o Código Da Vinci porque prende a gente do começo ao fim, você não consegue parar de ler. Eu prefiro o livro a ver o filme. É preciso ler o livro entender e depois ver o filme. (A.C.)

Leio de tudo, mas os livros que mais me chamam atenção hoje, são os livros espíritas, os livros da Zíbia Gasparetto, eu já li vários, eu acho ela magnífica, ela passa muitas coisas pra gente. As pessoas podem nem acreditar em espiritismo, não ser da religião, mas é ensinamento pra vida que ela passa, sobre como se relacionar com alguém, como a pessoa pensa, sabe, é muito bacana. Mas eu gosto de ler de tudo. (D.)

[...] tem um autor que eu gosto que é Sidney Sheldon, as histórias são bem interessantes. (Q.)

Gosto de ler Paulo Coelho, livros espíritas, auto-ajuda, bem variado.

O último do Paulo Coelho, Zair é ótimo. A forma que ele escreve, são histórias diferentes, mas tem sempre alguma ligação de um livro com o outro. Verônica decidiu morrer eu já li umas duas vezes. (L.)

Ao lado dessas declarações, aparecem quase sempre comentários sobre o fato de não estarem se referindo a clássicos literários como seus preferidos. Por que não procuram o prazer que a leitura parece lhes proporcionar na arte literária?

Eu leio livros espíritas porque é uma coisa que gosto que eu acho que traz algum ensinamento bacana, leio romance, comédia, ficção eu gosto um pouco, não gosto tanto. (D.)

Os livros espíritas dão caminhos para a gente seguir, às vezes a pessoa está com alguma dúvida, tem um pensamento ruim, o livro me deixa bem leve, uma página que eu leio, já me deixa melhor, faz eu parar de pensar em alguma coisa errada, não vou seguir por esse lado, vou fazer diferente, faz refletir sobre a vida.

Eu particularmente não gosto muito de livro de época. Só que sou obrigada a ler para o vestibular ou fazer uma prova e acaba ficando chato, porque não tem interesse particular, a vontade. (L.)

Eu tenho fascínio por estudar religião, sempre estou com algum livro sobre religião embora eu não pertenço a nenhuma. Bíblia, a Tora, o Alcorão. Já li quase a Bíblia inteira, porque eu tento entender. Tem uma diferença crucial. Mas tem as semelhanças históricas, filosóficas, algo em comum que elas querem passar é paz e amor, ensinar a construir isso, mas é de você, né? Depende do modo de interpretar, tentar entender, modificar algumas coisas. São 4000 anos. São tempos diferentes. O processo era bem diferente, o fator histórico, político, o poder da religião era diferente. (P.)

Vale ressaltar que apenas um dos participantes posicionou-se de forma diferente a respeito da leitura proposta pela escola:

[...] as leituras obrigatórias são necessárias e não é que o livro não é bom só porque deve ser lido, mas porque a história não me agrada ou a linguagem é difícil de entender, pertence à outra época. “Vidas Secas”, por exemplo, eu li por que a professora mandou e achei ótimo, aprendi muito. (Lu.)

Há um conjunto de possibilidades determinadas pelo universo social, cultural e econômico em que o jovem se constitui, que condiciona seus gostos e escolhas, a partir de situações materiais que não se restringem apenas ao campo individual. As práticas culturais, que se concretizam em sua vida, resultam de relações produzidas no âmbito dessas possibilidades. Assim, as necessidades identificadas e seus desejos declarados podem permanecer distantes.

Há uma barreira clara entre o que eles disseram gostar de ler e aquilo que a escola pede que seja lido. As necessidades apresentadas pela escola ficam muito além dos desejos pessoais. Isso é bem perceptível quando disseram que os professores *mandam ler* literatura. Se *ler literatura* não faz parte das práticas culturais vivenciadas pelo jovem em seu cotidiano, nem há referência, em suas falas, a algum tipo de trabalho realizado na escola ou na comunidade, que trate de estimular essa

atividade, a motivação fica restrita ao interesse ou não dos alunos e, portanto, a probabilidade de que se realize efetivamente é rara.

Para Dauster (s/d):

Liberdade, opção e prazer aparecem como valores relacionados à subjetividade do leitor, mas também devem ser incorporados à dinâmica das políticas públicas sobre leitura, dentro e fora da escola. [...] Contudo, parece-nos fundamental trazer o outro lado da moeda: Jean Hébrard, em comentário do Salão do Livro, em Paris (1998), recomenda que o discurso em prol da leitura não seja apenas afetivo, mas contenha um trabalho de leitura, como um de seus eixos principais. (p.160)

Esses mesmos alunos quando se referiram aos primeiros contatos com a literatura infantil, no início da vida escolar, lembraram da afetividade que estava associada às atividades de leitura realizadas na escola e da satisfação e entretenimento que compartilhavam nos ambientes de leitura. Vide os depoimentos já registrados nesta pesquisa.

No final do Ensino Médio, as atividades de leitura propostas pela escola, aos olhos desses alunos, estão transformadas em algo absolutamente desagradável, a ser feito por imposição, não para satisfazer desejos pessoais, mas para atender às demandas do vestibular que se aproximava na época, ou para fazer uma prova sobre a leitura.

A linguagem literária, considerada difícil por eles, parece não atrair esses leitores. Há, sem dúvida um espaço vazio entre o processo de formação de leitores que apenas foi iniciado na infância e que nos anos seguintes ficou conformado pela vontade ou desejo de cada um, a partir de suas condições concretas de sociabilidade. A fala de A.C. exemplifica um pouco isso:

Eu leio jornais, livros. Gosto de ler mais revistas, pois você fica mais dentro das notícias, o que está acontecendo atualmente. Eu gosto de ler a Super Interessante, a Época. Gosto de ler livros de suspense, ficção e auto-ajuda. Acho muito interessante. Gosto de livros de suspense, pois você pode entrar na história, sair da realidade e viver o mundo imaginário. A maioria dos livros que os professores mandam ler é literatura. Não gosto muito de literatura porque é difícil de ler, mas eu leio porque precisa. (A.C.)

Não se deve deixar de mencionar que gostos e preferências, enquanto produtos de relações sociais condicionados à forma como essas relações estão articuladas e acontecem, levam à reflexão sobre o fato de que gostar de fazer algo, indica não só o que se quer fazer, mas o que nos foi ensinado a fazer. Inclui-se aqui, aquilo que é valorizado pela família, pelos amigos e pares e por figuras de destaque, que de alguma forma representam para o indivíduo, a sociedade em que se desenvolve.

Do mesmo jeito que a gente tem de saber ler para não ficar à margem da civilização, tem de conhecer minimamente o cânone. Sei que esta minha posição é polêmica em tempos politicamente corretos, e respeito sinceramente muitos que a refutam. Uma parte de mim também não se sente à vontade diante dessas escolhas tradicionais. Mas não posso mudar o que já passou. E não creio que a forma de mudar o que ainda vem por aí seja ignorando o que se construiu antes. (MACHADO, 2002, p.133)

Para que lêem?

De acordo com seus relatos, a despeito de terem na leitura uma atividade que lhes permite experimentar de modo particular e único o que existe em sua intimidade, os jovens desta pesquisa também disseram entender a leitura como uma espécie de ferramenta de acesso ao conhecimento e à sociabilidade.

[...] ajuda bastante na maneira de pensar [...] (D).

[...] a leitura engrandece, o conhecimento que a leitura traz é muito grande e nenhum conhecimento é desperdiçado, por mais banal que você pense que seja um aprendizado, se você aprender qualquer coisa, um dia você vai usar, é bom conhecer, saber das coisas, aprendizado nunca é demais. (A.C.)

A leitura me ajuda a ser mais crítico, eu penso e tenho argumentação, faço ligação com outras coisas. (Lu.)

Quando você começa a ler sobre determinado assunto e acha pessoas interessadas, você se torna mais sociável, você tem algo para conversar. (P.)

[...] você aprende muitas palavras novas, aguça a imaginação, a vontade de saber [...] (Da.)

Suas palavras registraram exatamente o que era esperado que dissessem a respeito. Afinal, o discurso aqui verificado é muito semelhante ao que ocorre na sociedade, em especial nas instituições em que se constituem. Ler amplia o conhecimento da língua, ler forma o cidadão crítico, quem lê sabe se posicionar diante dos fatos e por aí vai, ler para ser alguém no futuro etc.

A leitura, como queria Paulo Freire, essencialmente deve ter como finalidade a formação de sujeitos produtores de história e de cultura. Por ser um ato de criação e renovação, o ato de ler deve estar sempre vivo e presente na vida do leitor.

Refletindo um pouco sobre o que lêem e como justificam essas leituras é possível desenvolver algumas idéias relativas à finalidade dessa prática. Para que lêem livros de auto-ajuda e livros espíritas, por exemplo?

Os registros de suas falas apontam sempre para uma necessidade de relacionar ou trazer as leituras para o âmbito de sua vida concreta e pessoal. A identificação com os textos lidos quase sempre se dá na dimensão emocional: o poder de evocar sentimentos, tristezas, mágoas, alegrias, angústias, descontentamentos.

Conforme eles mesmos disseram, nesses livros encontram *respostas para suas dúvidas, caminhos a seguir, formas de se relacionar com as pessoas, ensinamentos para a vida*. Fica a impressão de que na busca por um certo bem-estar pessoal, procuram modelos de comportamentos a seguir para que consigam atingir a felicidade, como se isso dependesse única e exclusivamente de iniciativas individuais, maximizando assim, a possibilidade que cada um tem de atuar a favor de seu êxito no mundo. Nesse universo, tudo pode se resolver de forma subjetiva.

A abordagem é sempre muito centrada na própria pessoa, como se estivesse encerrada nos assuntos do cotidiano, na vida comum; não há referência à dimensão estética, à leitura para fruição da arte das palavras. O interesse fica por

conta da linguagem simples e da facilidade de identificação com o tema pela busca de respostas aos questionamentos individuais com respeito à existência cotidiana.

É possível imaginar que para esses jovens, esse tipo de leitura substitua o relacionamento e o diálogo com o outro, que nem sempre está disponível. Especialmente, o outro mais experiente, com mais conhecimento sobre o controle dos sentimentos e soluções para as diversas questões existenciais, conforme julgam ser seus escritores preferidos.

Um dos entrevistados fez referência ao fato de que essa leitura afasta seus pensamentos ruins, faz com que reflita sobre a vida e não cometa erros. É, portanto, uma leitura para encontrar respostas às questões mais íntimas e secretas. Por isso, procuram temáticas que lhes sejam familiares e buscam nos livros palavras e frases que não lhes tragam dificuldades de entendimento.

Conforme Petit (2008):

Na adolescência ou na juventude – e durante toda a vida – os livros também são companheiros que consolam e às vezes neles encontramos palavras que nos permitem expressar o que temos de mais secreto, de mais íntimo. Pois a dificuldade para encontrar um lugar neste mundo não é somente econômica, mas também afetiva, social, sexual e existencial. (p.74)

Em momento algum, demonstraram poder manter um distanciamento de suas escolhas de leitura, que lhes permitisse argumentar ou defender algum posicionamento contrário ou diferente daquele presente nos livros que lêem. A possibilidade de abertura para novos pontos de vista ou de reformulação de suas percepções só poderia ser produzida, à medida que pudessem expressar-se e interagir em ambientes com leitores experientes da literatura consagrada, ou com um campo de opções bem mais amplo.

Existe o sublime alcançado através da leitura, ao que parece, a única transcendência secular que nos é possível, senão por aquela transcendência ainda mais precária que denominamos “amor, paixão”. Exorto o leitor a procurar algo que lhe diga respeito e que possa servir de base à avaliação, reflexão. Leia plenamente, não para acreditar, nem para concordar, tampouco para refutar, mas para buscar empatia com a natureza que escreve e lê. (BLOOM, 2001, p. 25)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos destacados das histórias de leitura, extraídos das falas dos entrevistados, contribuíram para esclarecer questões relevantes para a compreensão das trajetórias desses jovens leitores.

A opção por investigar a história de leitura de jovens considerados bons leitores por seus professores foi se revelando, no decorrer da pesquisa, ao mesmo tempo, difícil de se realizar, mas interessante pelos resultados que, se não podem ser considerados surpreendentes, são bastante reveladores.

Um dos desafios foi não considerar a leitura como apenas um conjunto de habilidades abstratas e independentes da constituição histórica e social do indivíduo. A idéia foi, desde o princípio, registrar e analisar as histórias de leitura, por meio das falas, do ponto de vista de que o ato de ler pode ter um caráter emancipador e capaz de transformar aquele que lê e o mundo em que vive.

Inicialmente, queremos chamar a atenção para a importância da escola e dos espaços de socialização das práticas de leitura nela organizados por profissionais especialmente preparados para desenvolver atividades de incentivo ao gosto pela leitura. No caso específico dos participantes desta pesquisa, a escola, com a biblioteca escolar ou a sala de leitura e seus acervos, representa a mais fácil e possível forma de acesso ao material de leitura, especialmente por serem indivíduos oriundos de famílias e comunidades que não se dedicam habitualmente a essa prática cultural.

Quando nossos colaboradores ainda eram crianças, o ato de ler era sempre compartilhado com professores ou com a família, portanto realizado de forma coletiva. O interesse e o encantamento vivenciado nos primeiros contatos com a leitura eram sempre mediados por um leitor mais experiente, geralmente a professora da sala de leitura, que deixava transparecer claramente sua paixão pelos livros e pela leitura. Embora comprometida com o aspecto pedagógico de sua atividade profissional e familiarizada com as inúmeras e possíveis leituras, também não se furtava à fruição proporcionada pela arte da palavra. Pelos relatos, parecia adepta do prazer estético e do lazer intelectual que a leitura proporciona, principalmente quando se tratava do texto literário.

Conforme comprovamos pelas análises efetuadas, após os primeiros anos da escolarização, a leitura desses jovens tornou-se solitária e na maioria das vezes com um objetivo específico de avaliação. Então, o que ficou registrado para eles e perpassou seus relatos é a idéia de que a leitura proposta na escola, atualmente, é só uma obrigação ou uma tarefa escolar a ser cumprida.

Se as salas de leitura e as bibliotecas pudessem ser transformadas em espaços para socialização de leitura, atraindo a comunidade, privilegiando a reflexão e a expressão de opiniões sobre aquilo que foi lido, seria uma forma de ampliar os vínculos sociais e compartilhar experiências. O exercício solitário e íntimo de transgressão que a leitura proporciona poderia desta maneira transformar-se, quando em contato com o relato de experiências alheias, numa abertura para novos caminhos em direção a descobertas de si mesmo e do mundo.

As referências históricas, culturais e sociais ampliam-se com o acesso a outros pontos de vista e isto pode resultar em transformações, levando à diversificação inclusive das escolhas de leitura. Há leituras que apenas distraem quem lê, há outras que nos ajudam a produzir cultura.

A análise permitiu verificar que a partir de um certo momento da escolarização desses jovens, a leitura na escola passou a ser apenas mais uma tarefa e, apesar de terem acesso aos livros, a abrangência de suas referências para a leitura, pela ausência de um trabalho efetivo voltado à formação de leitores, ficou restrita à sua formação inicial e às relações com os meios de comunicação e a cultura de massas. Desta forma, o universo de opções fica restrito e o acesso a outras práticas culturais, dificultado, como a leitura do texto literário, por exemplo.

O gosto pela literatura recomendada pela escola e cobrada nos vestibulares está diretamente relacionado à apreciação estética. Ser ou não leitor de obras literárias é consequência de uma escolha pessoal, porém sempre a partir das práticas sociais em que o indivíduo se constitui.

Um aspecto do perfil dos participantes que nos chamou a atenção foi o fato de que dos onze jovens apontados como bons leitores para esta pesquisa, nove eram do sexo feminino. Recentemente¹⁶, foi divulgada a segunda edição da

¹⁶ Em 28/05/2008, em Seminário promovido pelo Instituto Pró-Livro, em Brasília. A pesquisa foi encomendada pelo Instituto Pró-Livro e executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e

pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil*, que apresenta o relato de que as mulheres lêem mais que os homens, 5,3, contra 4,1 livros por ano.

Vale lembrar que os papéis sociais de cada gênero são estabelecidos cultural e socialmente e podem determinar a apreciação de uma atividade mais do que outra, desde que isto seja valorizado pela sociedade. No entanto, é preciso registrar que esses papéis são passíveis de mudanças e que, neste caso, sua inclusão nestas considerações visa apenas a busca de pistas sobre as relações de gênero que determinaram certas preferências ou a realização de determinadas atividades.

Conforme explicitado na Introdução deste trabalho, o público feminino, já no século XIX passou a ser o principal foco do mercado editorial brasileiro, com a publicação de romances para entretenimento. As histórias publicadas em fascículos obtiveram grande sucesso entre as mulheres, pois sua leitura era planejada para acontecer entre uma tarefa doméstica e outra, ocupação tipicamente feminina na época. Aos homens eram direcionadas as publicações para informação e estudo.

Ao considerarmos esse aspecto do perfil dos participantes, ler pode parecer ser, ainda, uma atividade mais próxima à esfera feminina, principalmente, se pensarmos numa divisão socialmente construída e tradicionalmente estabelecida, segundo a qual, os homens deviam circular mais nos espaços públicos e as mulheres deviam ficar mais reclusas e limitadas aos espaços em que não houvesse tanta exposição. Porém, chegar a qualquer conclusão sobre esse aspecto requer uma pesquisa com uma amostra representativa dos dois sexos.

Conhecer as trajetórias desses leitores por suas histórias e experiências de leitura dentro e fora da escola, também veio a confirmar algo que já era de certo modo esperado: a formação do leitor é algo que acontece num processo ao longo da vida, é a construção de um conjunto de atitudes e interesses, nas relações com os livros e com outros leitores.

Dessa forma, o papel da escola e da biblioteca são de extrema importância, em especial nas comunidades em que há carência de livros em casa e da figura

do adulto leitor, que não se apresenta habitualmente à criança, na convivência familiar.

Há a necessidade de se entender a leitura como uma prática social que deve ser priorizada com propostas adequadas de ensino. É preciso ainda vincular as atividades de leitura na escola ao prazer e ao lazer, sem, no entanto, reduzir a possibilidade de fruição proporcionada pelo contato com o texto literário.

A facilidade de acesso aos livros e a ampliação dos horizontes de escolha, sobre o que ler e como ler, devem ser prioritariamente de responsabilidade das instituições responsáveis pela socialização das práticas de leitura, porém com um trabalho organizado para atingir também as famílias e a comunidade, no intuito de constituir-se uma comunidade de leitores.

É previsível que a maior abrangência de opções de leitura e a possibilidade de expressar-se sobre elas, ampliem os horizontes da percepção e tragam também uma melhor compreensão das coisas do mundo.

Os jovens demonstraram um certo receio das leituras que parecem difíceis, possivelmente porque requerem mais trabalho e até mais atenção. No entanto, o aparente desconforto causado pelo abalo aos conhecimentos históricos, culturais e lingüísticos do leitor é apenas o início de sua trajetória como desbravador do desenvolvimento da história que está no livro e, por conseqüência, de sua própria história, cada vez mais enriquecida com a experiência de outras histórias. É uma questão de aprendizagem e nesta perspectiva, o leitor deverá ser preparado não só para descobrir o final de cada história, mas para vivê-la e aceitar as outras diversas possíveis leituras.

Não se trata apenas de formular críticas aos procedimentos escolares para formar leitores, muitas vezes circunscritos ao livro didático, pelos quais podem ter passado os colaboradores deste trabalho. Mas, a preferência por *best-sellers* e livros de auto-ajuda revela, talvez, um certo aprisionamento das pessoas em suas próprias rotinas de vida, sem abertura para outras possibilidades de produção humana, que não a da cultura de massas.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, F. **A Formação do Leitor**. In: A Formação do Leitor - Pontos de Vista, (s.d.), p. 53-56. Disponível em: http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=suporte_assunto Acesso em 25 mar. 2008.

ASBAHR, F. da S. F. **A Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica: Contribuições da Teoria da Atividade**. Revista Brasileira de Educação, n.29, p. 108 -118, maio, jun/jul/ago 2005.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso**. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BENITES, S. A. L.; PEREIRA, R. F. (org.). **À Roda de Leitura: Língua e Literatura no Jornal Proleitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. 197 p.

BESNOSIK, M. H. da R. **Círculos de Leitura: um Encontro com o Texto Literário**. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 21, p. 45-54, jan./jun 2004.

BLOOM, H. **Como e Por que Ler**. Trad. de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001, 275 p.

BOCK, A. M. B. **A Perspectiva Sócio-histórica de Leontiev e a Crítica à Naturalização da Formação do Ser Humano: a Adolescência em Questão**. Cad. CEDES (on line), vol.24. n. 62, 2004, pp. 26-43. Acesso em 05 fev. 2008.

BRASIL. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASSANO, M. G. **O Sujeito-Leitor na e fora da Escola**. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 21, p. 77-94, jan. /jun. 2004.

CASTRO, G. **O Discurso sobre a Leitura, o Leitor e o Livro nas Revistas Veja, Isto é, e Época, no Período de 2000 a 2005 – A Formação do Imaginário do Leitor**. – UFPR, s.d. www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss13_02.pdf . Acesso em 25 mai. 2008.

CHARTIER, R. **Cultura Popular: Revisitando um Conceito Historiográfico**. Estudos Históricos: vol.8, n.16, 1995, p. 179-192.

CITELLI, A. O. **Conceitos de Leitura**. In: Leitura Caminhos de Aprendizagem. Série Idéias n. 5. São Paulo: FDE, 1998, p. 43-51.

DAUSTER, T. **Espaços de Sociabilidade: Ouvindo Escritores e Editores sobre a Formação do Leitor e Políticas Públicas de Leitura no Final do Século XX**. In: A Formação do Leitor – Pontos de Vista , s.d., p. 154-166. Disponível em: http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=suporte_assunto. Acesso em 25 mai. 2008.

DAYRELL, J. **O Jovem como Sujeito Social**. Revista Brasileira de Educação (online) nº 24, 2003, p. 40-52. Acesso em 05 fev. 2008.

DUMONT, L. M. M.; SANTO, P. E. **Leitura Feminina, Motivação, Contexto e Conhecimento**. Ciências & Cognição. Ano 04, vol.10, 2007 p. 28-37. Em www.cienciasecognição.org. Acesso em 05 fev. 2008.

FERREIRA, N. S. A. **Leitura como objeto de investigação**. In Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 21, p. 13-22, jan./jun. 2004.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. **A Leitura, a Produção de Sentidos e o Processo Inferencial**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.9, n.3, p.439-448. set./dez. 2004.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989, 126 p.

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. **Um Diagnóstico para a Inclusão Social pela Educação [Avaliação de Leitura e Escrita]**, Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, 2005.

KONDER, L. **As Artes da Palavra: Elementos para uma Poética Marxista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005, 112 p.

LAJOLO, M. **Como e Por que Ler o Romance Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2004, 174 p.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Leitura Rarefeita: Leitura e Livro no Brasil**. São Paulo: Ed. Ática, 2002, 144 p.

LERNER, D. **É Possível ler na Escola?** Revista Lectura y Vida, ano 17, mar. 1996.

LEVY, P. **Tecnologias Intelectuais e os Modos de Conhecer. Nós Somos Texto**. Primeira Versão. Universidade Federal de Rondônia (UFRO), Porto Velho: ano I, n. 44, setembro, 2001, p.1-8.

MACHADO, A. M. **Como e Por que ler os Clássicos Universais desde Cedo**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2002, 145 p.

MARCELINO, F. T. **O Ler por Prazer: A Construção de uma Forma de Entendimento da Leitura nos Anos 80**. Dissertação de Mestrado – Fac. de Educação – UNICAMP, Campinas – SP, 2003, 192 f.

MEIRELES, C. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1986, 779 p.

OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf> . Acesso em 17 mar. 2008.

OZELLA, S. (org.) **Adolescências Construídas – a Visão da Psicologia Sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, 234 p.

PERROTTI, E. **Leitores, Ledores e Outros Afins (Apontamentos sobre a Formação do Leitor)**. In: A Formação do Leitor – Pontos de vista, p. 26-35, s.d. Disponível em: http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=suporte_assunto Acesso em 23 abr. 2008.

PETIT, M. **Os Jovens e a Leitura: uma Nova Perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza, São Paulo: Editora 34, 2008, 192 p.

RÊGO, Z. L. G. P. **Poesia e Subjetividade: uma Experiência para Jovens Leitores**. In: Leitura e Literatura Infanto-Juvenil: Memória de Gramado. Org. João Luis C.T. Ceccantini, Assis-SP: Cultura Acadêmica Editora, 2004, p. 243-254.

São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa.** Coord. Maria Inês Fini – São Paulo: SEE, 2008.

SAVELI, E. L. **Leitura na Escola: as Representações e Práticas de Professoras.** Tese de Doutorado – Fac. de Educação – UNICAMP, Campinas – SP, 2001, 154 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, 278 p.

SETTON, M. G. J. **Em Foco: Educação e Sociedade Midiática.** Educação e Pesquisa, vol. 28, n.1. São Paulo: jan/jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 mar. 2008.

SILVA, E. T. **Elementos da Pedagogia da Leitura.** 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993, 140 p.

_____. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura.** São Paulo: Cortez, 1996, 132 p.

_____. **Conferências sobre Leitura.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003, 102 p.

SOUZA, A. N. **A Política Educacional do Banco Mundial.** In: Estudo Pensamento e Criação, Livro II, org. Agueda Bernadete Bittencourt e Wenceslau Machado de Oliveira Jr. Campinas: Gráfica Faculdade de Educação – UNICAMP, 2005.

SZYMANSKI, H. **A Família como um Locus Educacional: Perspectivas para um Trabalho Psicoeducacional,** Rev. bras. est. pedag., v. 81, n.197 p. 14-25, jan/abril 2000.

VIEIRA, A. **O Prazer do Texto: Perspectivas para o Ensino de Literatura**. São Paulo: EPU, 1989, 68 p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987, 209 p.

ZILBERMAN, R. **A Leitura no Brasil: sua História e Instituições**. Ensaio, 2005. Em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>. Acesso em 08/07/07.

_____. **Como e Por que Ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2005, 181 p.

ANEXO 1
Questionário

NOME:

IDADE:

SEXO:

TEMPO DE ESCOLARIZAÇÃO:

GRAU DE ESCOLARIDADE:

JÁ FOI REPROVADO (A)? () Sim () Não

NAS HORAS VAGAS GOSTO DE: (ATRIBUIR PONTOS DE 1 A 5, SENDO 5, O MÁXIMO DE SUA PREFERÊNCIA).

	1	2	3	4	5
CINEMA					
PRATICAR ESPORTES					
VER TV					
LER					
OUVIR MÚSICA					

ANEXO 2

Pauta lembrete para as entrevistas

Estou interessada em entender como as pessoas começaram a se interessar pela leitura e o que fazem com o que lêem.

- a) Desde quando você gosta de ler? Alguém o incentivou? Continua incentivando? Como? O que essa pessoa faz?
- b) Você costuma conversar sobre o que leu? Com quem?
- c) Você costuma contar o que leu? Você troca histórias lidas com alguém?
- d) Com que frequência você lê? O que você gosta de ler? (revistas, jornais, HQ, livros) O que mais lê?
- e) Se revistas, quais? Se jornal, o que gosta de ler no jornal? Se livros, que tipo de livros? Os que o professor manda? Romance, policial, sobre games, poesia, informática, espíritas, bíblia, textos religiosos?
- f) Você lê os livros que o professor manda ler? O que você acha de ser obrigado a ler algumas coisas na escola? E na vida?
- g) Qual foi o primeiro livro que você leu?
- h) Qual foi o livro que mais marcou você?
- i) De modo geral, onde você consegue os livros que lê? Emprestados de amigos, parentes, de colegas na escola, professores, biblioteca da escola, outras bibliotecas, você compra?
- j) Qual a principal razão para ler? Para se divertir, informar, ir bem na escola, falar ou escrever melhor, outros motivos.
- k) Onde você lê mais? Em casa, no trajeto (metrô/ônibus) na biblioteca, outros?
- l) De modo geral, você diria que é um bom leitor? Por quê? Ser um bom leitor para você o que é?
- m) Ganhar presentes é sempre bom, não é? O que você gosta de ganhar?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)