

Universidade Católica de Petrópolis
Mestrado em Educação

Formação de leitores
de
ensino médio
em
duas escolas de Petrópolis

Leandro Antônio Rodrigues

Dissertação de Mestrado

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Universidade Católica de Petrópolis
Faculdade de Educação
Mestrado em Educação

Formação de leitores
de
ensino médio
em
duas escolas de Petrópolis

Leandro Antônio Rodrigues

Petrópolis – RJ
2007

Universidade Católica de Petrópolis
Faculdade de Educação
Mestrado em Educação

Formação de leitores
de
ensino médio
em
duas escolas de Petrópolis

Dissertação apresentada como requisito parcial para
Obtenção do título de Mestre pelo programa de Pós-
Graduação em Educação do Departamento de
Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

Autor: Leandro Antônio Rodrigues

Professor Orientador:

Drº. Pedro Benjamim Garcia

Petrópolis – RJ

2007

R696f

Rodrigues, Leandro Antônio.

Formação de leitores de ensino médio em duas escolas de Petrópolis.
/ Leandro Antônio Rodrigues.

Petrópolis : Universidade Católica de Petrópolis, Mestrado em
Educação, 2007.

265p.

Orientador : Pedro Benjamin Garcia.

Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Católica de
Petrópolis. Mestrado em Educação, 2007.

1. Formação do leitor. 2. Leitura. 3. Escola. I. Garcia, Pedro Benjamin. II. Formação de leitores de ensino médio em duas escolas de Petrópolis.

CDD 372.4

Bibliotecária Responsável : Antonieta Chinelli Souto.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, que fez com que este momento fosse possível.

À minha amada esposa Claudia, companheira inseparável de todos os momentos.

Ao meu pai Luiz Antônio e à minha mãe Solange, princípio de tudo na minha vida.

Ao professor Pedro Garcia, orientador deste trabalho, pelas contribuições importantes e, sobretudo, pelo ensinamento, carinho, dedicação e presteza.

À direção dos Colégios que serviram como enfoque desta pesquisa.

Aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio do ano de 2006 do Colégio Santo Agostinho.

Aos alunos da turma 3003 do ano de 2006 do Colégio Estadual Vinícius de Moraes.

Dedicatória

In Memoriam:
À minha amada tia Sueli,
minha primeira incentivadora na leitura.

*Como conseguia transformar
meras linhas em realidade viva,
eu era todo poderoso. Eu podia ler.
(Alberto Manguel)*

Resumo

Esta dissertação investiga alguns fatores que influenciam a formação do leitor, através de duas turmas de 3º ano do ensino médio de duas escolas diferentes: o Colégio Estadual Vinícius de Moraes e o Colégio Santo Agostinho. Trabalhando com depoimentos feitos pelos alunos, por intermédio de alguns materiais escritos (que seguem anexos ao fim da presente dissertação), este trabalho pretende buscar compreender os fatores que influenciam a formação de leitores que estejam concluindo o ensino médio. Com isso, pretende-se investigar até que ponto a escola e/ou a família age(m) de maneira direta na formação desses alunos. Para isso, duas categorias, que foram criadas por mim, tendo em vista o resultado das entrevistas, são trabalhadas: a sementeira e a contaminação. A imagem (basicamente a televisão) é tratada no capítulo três. A presente pesquisa também enfoca sugestões para que a leitura em sala de aula seja algo produtivo e, sobretudo, sirva como fator influenciador na formação de leitores. No seu epílogo, apresenta conclusões, a fim de que se possa fazer algumas considerações sobre os resultados obtidos ao longo de toda a pesquisa.

Palavras-chave: Formação do leitor, leitura e escola.

Abstract

This dissertation searches for some factors that influence the reader's formation through two third grade classes of secondary education from two different schools: "Colégio Estadual Vinicius de Moraes" and "Colégio Santo Agostinho". Working on the students statements made considering some written materials that you find attached at the end of this dissertation, this work aims to understand the factors that influence the formation of the readers who are graduating from high school and clarify how the school and / or the family act directly in these students formation. So I created two categories based on the result of the interviews: The Sow and The spread. In addition, the work conveys the image as a strong fact that really deserves to be read, exploring some ways of it. This survey also offers some suggestions to make the reading in classrooms more productive and they can especially, be used as an influential factor in the reader's formation. In its epilogue, this dissertation shows conclusions in order to have some relations presented for both schools.

Key words : Reader's formation, Reading, School

Índice

Dedicatória	6
Resumo.....	8
Abstract.....	9
Índice.....	10
Ponto de Partida.....	11
Introdução.....	14
Capítulo I: A leitura	18
1.1- A leitura na escola	19
1.2- O professor-leitor.....	22
1.3- O professor-exemplo	24
1.4- O professor e o sistema de ensino	28
1.5- Conclusão do capítulo	31
Capítulo II: A família	34
2.1- A questão financeira	34
2.2- A relação com os livros e com os leitores	35
2.3- Os semeadores	38
2.4- Conclusão do capítulo	43
Capítulo III: A imagem.....	45
3.1- O predomínio da televisão.....	46
3.2- A passividade diante da televisão.....	48
3.3- Outras imagens	51
3.4- Conclusão do capítulo	54
Capítulo IV: A pesquisa.....	57
4.1- Colégio Estadual Vinícius de Moraes	59
4.1.1- Os que não gostavam de ler.....	60
4.1.2- Os que gostavam mais ou menos, um pouco, depende, às vezes e de vez em quando.....	67
4.1.3- O que estava começando a gostar e o que gostava um pouco	69
4.1.4- Os que gostavam de ler.....	72
4.2 - Colégio Santo Agostinho.....	77
4.2.1- Os que não gostavam de ler.....	78
4.2.2- Já gostou e mais ou menos	84
4.2.3- Os que estavam começando a gostar	85
4.2.4- Os que gostavam de ler.....	87
4.3- Conclusão do capítulo	90
Capítulo V: A roda de leitura e outras possibilidades de se trabalhar a leitura.....	92
5.1- A roda de leitura	92
5.2- Outras possibilidades.....	97
5.3- Conclusão do capítulo	100
Conclusões.....	102
Bibliografia.....	106
Anexo	110

Ponto de Partida

Ao cabo de um instante, compreendi: era o livro que falava.

(Jean Paul Sartre)

Após ingressar no Mestrado em Educação na Universidade Católica de Petrópolis, por escolha própria e tendo o assentimento dele, decidi que o Dr. Pedro Benjamim Garcia seria o meu orientador, em virtude de o enfoque de minha pesquisa enquadrar-se ao objeto de estudo do professor Pedro: a formação do leitor.

Em princípio, tinha como objetivo trabalhar incisivamente o papel da escola na formação do público leitor. Tal objetivo fazia parte de um pré-projeto apresentado como pré-requisito ao processo de seleção para o ingresso ao curso. Entretanto, quando as aulas iniciaram, deparei-me com a disciplina de “Questões epistemológicas e pesquisa em educação” (cujas aulas foram ministradas pela professora Dr^a Stella Segenreich), em que tive que me deter a algumas prerrogativas teóricas, a fim de que pudesse elaborar melhor minha pesquisa.

Por meio do livro *Manual de Investigação em Ciências Sociais* escrito por Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1992), conheci as cinco etapas da construção de uma pesquisa e, logo na primeira, encontrei problemas em relação ao meu pré-projeto: a pergunta de partida.

De acordo com o meu pensamento inicial, a pergunta de partida seria: Qual o papel da escola na formação do público leitor? Pergunta que, por meio de exercícios na matéria de “Questões epistemológicas e pesquisa em educação”, e por meio de diálogos junto ao professor Pedro Garcia, pareceu-me destoar um pouco do que de fato eu havia me proposto a fazer, isto é, buscar uma compreensão dos fatores que influenciam a formação de leitores que estivessem concluindo o ensino médio. Essa pergunta conduzia boa parte da minha pesquisa às classes iniciais da Educação Infantil, visto que seria preciso que eu fizesse uma investigação nos primeiros anos do ensino fundamental, para que houvesse uma percepção do papel que as escolas atribuem à leitura na vida de seus alunos, pois, somente assim, seria possível

fazer, posteriormente, uma análise das séries mais avançadas. Com isso, acabava abandonando o meu enfoque principal: o ensino médio.

Ao perceber tal problema, recorri ao meu orientador, que me apresentou como pressuposto básico ao bom andamento da pesquisa o fato de se trabalhar com uma temática que despertasse um interesse, não apenas acadêmico, mas também pessoal. Ou seja, a pesquisa não deveria ser um martírio, mas sim um prazer rumo a uma conclusão acadêmica. Dessa forma, refiz a minha pergunta de partida, que logo em seguida teve o aval do professor Pedro Garcia: Qual a influência da escola na formação do leitor?

Com essa pergunta, tornou-se possível fazer uma investigação que propiciaria detectar se a escola influenciou de alguma forma, seja por sua estrutura ou por meio de algum professor, os alunos a gostarem ou a não gostarem de ler; ou, ainda, se o gosto já existia por influência familiar, não tendo passado pela ascendência da escola. Conseguindo, desse modo, ter um enfoque maior no aluno.

Em seguida, delimito o meu campo de pesquisa, pois não poderia trabalhar com todas as séries. Novamente, após diálogo com o professor Pedro, optei por trabalhar com turmas do terceiro ano do Ensino Médio, uma vez que, por estarem terminando uma etapa que, infelizmente, para muitos, no Brasil, trata-se da etapa final da formação educacional, visto que muitos não ingressam no Ensino Superior, tornar-se-ia algo mais concreto para a constatação da influência escolar na formação dos alunos.

O próximo passo dado foi a escolha do campo de pesquisa. Mantive o que contemplava o pré-projeto: 1) uma escola particular diurna e 2) uma escola pública noturna. O motivo de tal escolha deveu-se à maior acessibilidade nessas duas escolas.

Em seguida, conversei com a direção de ambas as escolas, obtendo o aval para iniciar a minha pesquisa. Logo depois, conversei com as duas turmas, expus o meu objetivo, apresentei-lhes a minha pesquisa e, mais uma vez, obtive consentimento para dar continuidade ao meu trabalho.

Após avançar os estágios supracitados, comecei a nortear a minha pesquisa, a fim de que pudesse ter um rumo certo, quanto ao tipo de investigação que melhor se encaixaria. Novamente, por meio das aulas de

“Questões epistemológicas e pesquisa em educação”, após assistir a uma série de seminários e de, inclusive, fazer parte da apresentação de um, vi que a minha pesquisa melhor se adequava à investigação Etnográfica. Diante disso, passei a ministrar minhas aulas nas turmas já mencionadas, não apenas como professor, mas também como um observador de campo, permitindo que a indução me auxiliasse a descobrir e a desvendar a “caixa preta” do fato em questão. Coloquei em prática o que o professor Pedro tanto dizia: “ouça o que o campo tem a dizer”.

Após algumas semanas, tendo o olhar mais direcionado à observação e à constatação dos alunos diante das leituras, comecei a colher material mais concreto, paralelamente, nas duas turmas. E, é exatamente este o conteúdo de minha pesquisa, ou seja, os resultados obtidos junto às duas turmas de terceiro ano, anteriormente mencionadas.

Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa feita no ano de 2006 em duas Escolas de Petrópolis, sendo uma da rede estadual de ensino e a outra da rede particular de ensino.

Em ambas as escolas, o objeto de estudo da pesquisa foram turmas de 3º ano do ensino médio. O intuito era saber qual a influência da escola na formação do leitor. Entretanto, ao longo da pesquisa, houve a percepção de que o trabalho caminhava, não apenas para a escola, mas também para os agentes que estavam inseridos nas instituições, e para as famílias. Com isso, dois tipos de categorias ganharam relevo:

- A sementeira: ato do sementeiro, que é o indivíduo que de alguma forma dissemina a leitura no ambiente em que atua;
- A contaminação: resultado da ação que leva um indivíduo a tornar-se leitor, em virtude do contato constante com alguma pessoa que faz da leitura um hábito permanente.

O trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro fala sobre a leitura e possui cinco divisões: a leitura na escola, que trabalha a importância da escola como fator promocional da leitura; o professor-leitor, ponto de partida, dentro da escola, para a formação do leitor; o professor-exemplo, que faz com que o aluno se sinta envolvido com a leitura e se perceba capaz de envolver-se com a mesma; o professor e o sistema, que fala sobre o envolvimento do professor com a leitura, mas, ao mesmo tempo, a sua obrigação com o sistema. Depois, há a conclusão do capítulo, divisão que se fez presente em todos os capítulos, com o intuito de que se pudesse fazer um fechamento independente de cada parte da dissertação.

O segundo capítulo fala sobre a família, isto é, o envolvimento da família com a leitura e até que ponto isso pode servir de incentivo para a formação de leitores, partindo de casa. Esse capítulo possui quatro divisões: a

questão financeira, que examina as relações entre o livro e as condições financeiras de uma família e até que ponto isso pode influenciar na formação de um leitor. Em seguida, vê-se o contato dos leitores com os livros e o quanto isso influencia como fator preponderante no incentivo àqueles que se tornam leitores; no terceiro ponto desse capítulo, há a explicação sobre os chamados semeadores, ou seja, aqueles que agem diretamente como ponto de apoio e de referência na formação de um leitor.

O terceiro capítulo fala sobre a leitura da imagem, ou seja, o quanto a imagem é também uma forma de leitura. Nesse capítulo, há mais quatro divisões: o predomínio da televisão, em que é mencionada a força e o poderio desse aparelho entre a população não apenas brasileira; em seguida, tem-se o trecho em que se fala sobre a passividade diante dos televisores, no qual há sugestões da possibilidade pelo qual os jovens, de maneira geral, preferem a tv ao livro; em seguida, foi criado um tópico chamado outras imagens, em que se enfoca o relato de outros tipos de imagens que podem, ou melhor, que são lidas diariamente pelos seres humanos.

O quarto capítulo é o que concentra os resultados da pesquisa. Ao contrário dos até então presentes, este capítulo possui subdivisões, isto é, ele é constituído de três divisões, sendo que duas dessas possuem subdivisões. A primeira divisão trata dos resultados da pesquisa feita no Colégio Estadual Vinicius de Moraes. Essa primeira divisão foi particionada em mais quatro pontos, que são os grupos encontrados com os resultados da pesquisa, sendo elas: os (alunos) que não gostavam de ler; os que gostavam mais ou menos, um pouco, depende, às vezes e de vez em quando; o que está começando a gostar e a que gosta um pouco; e, os que gostavam de ler.

A segunda divisão trata dos resultados da pesquisa alcançados no Colégio Santo Agostinho. Essa segunda divisão também foi dividida em quatro pontos, que são os mesmos grupos encontradas na anterior, ocorrendo a variação na segunda e na terceira subdivisões, em virtude das nomenclaturas encontradas nos depoimentos dos alunos e que serviram de base para que se pudesse fazer uma divisão. Nessa parte da dissertação, há um relato minucioso de alguns depoimentos feitos por alunos, para que possa existir

uma noção exata da formação desses alunos como leitores e até que ponto houve ou não a influência da escola nessa formação.

O quinto capítulo é sobre a roda de leitura e outras possibilidades de se trabalhar a leitura como algo atrativo. Nesse ponto, são relatadas sugestões, para que a leitura possa alcançar maior êxito nas escolas. Esse capítulo possui três divisões: a roda de leitura, em que há uma explicação sobre o que é a roda de leitura e como esta pode servir de auxílio na formação do leitor, sobretudo, na escola; uma outra subdivisão é sobre as outras possibilidades, em que alguns outros métodos de se trabalhar a leitura são apresentados.

Depois, há a conclusão do trabalho, no qual é feito um fechamento sobre a dissertação num todo.

É importante mencionar que a leitura possui muitas dimensões. Na escola, sabe-se que boa parte da leitura sugerida e encomendada visa à informação, e não à fruição. No entanto, esta presente pesquisa pretende privilegiar a leitura como fruição, por isso o tempo todo será levado em consideração a manutenção do prazer como fator impulsionador para que uma pessoa se torne um leitor.

Não há o intuito de desqualificar a chamada leitura funcional ou outros tipos, tampouco a intenção de analisar todos os tipos de leitura feitos na escola, mas sim há o desejo de verificar a formação de leitores em duas escolas de Petrópolis, por meio da leitura de fruição, algo bastante ausente nas salas de aula.

De acordo com Carvalho (2004: 71):

Barthes distingue o texto de prazer do texto de fruição. O primeiro “contenta, enche, dá euforia, vem da cultura, não rompe com ela” (1973: 49). O texto de fruição é aquele que coloca o leitor em situação de perda, provoca desconforto, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, seus valores. Faz entrar em crise.

É isso que este trabalho pretende analisar: até que ponto a escola forma leitores que usufruem de textos como os da citação acima. Porém, não nos aprofundaremos na diferença feita por Barthes, apenas falaremos de texto de fruição e de prazer, sem fazer qualquer distinção.

Capítulo I: A leitura

*Não pude sair do livro: havia muito que concluíra sua leitura,
mas continuava sendo uma de suas personagens.*

(Jean Paul Sartre)

Sempre achei que os livros transformam as pessoas. Nunca tive a menor dúvida quanto a isso. Essa transformação pode ocorrer de diversas maneiras, sendo de forma benéfica para alguns e maléfica para outros. Entretanto, independente do seu modo de agir em cada pessoa, é fato que os livros, para algumas pessoas, passaram a fazer parte da sua história pessoal.

Se hoje sou professor, é em virtude de um livro de Vinícius de Moraes que li na adolescência. O fascínio, que as palavras do poeta despertaram em mim, fez com que tivesse sede de buscar e de aprender mais e, conseqüentemente, um desejo incontrolável de partilhar com os demais aquilo que eu aprendera.

Mas, com o passar do tempo, sempre me senti intrigado, pois, enquanto em alguns, como foi o meu caso, havia uma identificação mesclada a uma satisfação indizível diante das páginas de um livro, em outros, pelo contrário, havia uma espécie de ojeriza ao que me dava tanto prazer. Se antes, na infância, era um fato comum tal constatação, agora, como professor, passou a ser uma espécie de desafio: conseguir entender como e por que ocorria esse mistério:

*O professor precisa perguntar a si mesmo por que
algumas crianças se tornam leitores graças aos
esforços da escola e por que outras permanecem
não-leitores para todas as finalidades práticas*

(BAMBERGER, 2004: 74)

E, como vejo a questão, de dentro da escola, ou seja, atuando como professor, não tenho como escapar a essa prerrogativa, por isso, também, no exercício da minha profissão, busco uma solução, afinal, o tempo todo se ouve falar que o brasileiro não lê, que não há interesse pela leitura no Brasil.

Todavia, o fato é que o problema não está no resultado obtido, e sim na ausência de um diagnóstico preciso que possa sanar a falta de leitura. Logo, é preciso estudar o que a escola entende por leitura, ou melhor, como a escola trabalha e vê a leitura, para que se possa compreender qual o nível de influência das instituições de ensino na formação do leitor.

1.1 - A leitura na escola

O primeiro ponto a ser destacado, sem dúvida, é como as escolas vêem a leitura, ou melhor, como elas a trabalham, pois, segundo Bamberger (2004: 5): *“É na escola que podemos identificar a mola motora do crescimento do público leitor”*.

Nas primeiras séries do ensino fundamental, é comum o uso constante da prática da leitura em sala de aula. Os professores fazem da leitura um ato de fruição. Porém, com o passar do tempo, ler passa a ser apenas uma forma de obter a informação da matéria lecionada, de alcançar um lucro: a aprovação, conforme afirma Silva (2005:22):

A passagem da condição de alfabetizado à de leitor nem sempre acontece de maneira natural, pois a leitura dissolve-se entre as obrigações da escola. Aprende-se a ler para passar de ano, para talvez “vencer na vida” e prosperar, mas não para estabelecer uma relação com o texto, pelo prazer de ler e para ampliar conhecimentos.

Com isso, os alunos passam a “dançar conforme a música”, ou seja, enquadram-se no esquema proposto pela escola e deixam de perceber a outra face da leitura, não ocorrendo, segundo María Elvira Charria de Alonso (in TORO, 1992:10) uma potencialização da atividade leitora: *“Así la escuela no ‘vitaliza’ la actividad lectora del texto escrito”*.

Não obstante, há uma grande cobrança. Mesmo não tendo feito da prática leitora um hábito entre os alunos, a escola faz como se isso devesse ser algo inerente em cada ser humano e acaba por exigir um retorno:

A escola alfabetiza, mas não transforma os estudantes alfabetizados em leitores, o que não a impede de exigir, com uma insistência cada vez maior, um 'savoir-faire' que não ensinou.

(CHARTIER, 1995: 28)

E, o pior é que as exigências não ficam apenas direcionadas para o ensino fundamental, mas sim estendem-se ao ensino médio e superior, como diz Chartier (1995:45): “*Quanto mais alto for o nível escolar, mais se é cobrado: esta correlação é sempre verdadeira*”.

Mas, não há uma familiaridade do sujeito com o texto literário. Muitos pensam que ler histórias é algo adequado apenas ao público infantil. E, a escola reforça isso o tempo todo, já que não viabiliza meios para que esta prática ocorra constante e naturalmente:

Para esse aluno, como para muitos outros do grupo, ler história é prática dirigida ao público infantil.

A escola, de alguma maneira, parece reforçar essa idéia ao não incentivar a leitura nos níveis mais elevados de escolaridade.

(COELHO, 1997: 19).

Não incentiva, mas cobra. A escola tem um discurso afiado sobre a importância da leitura, porém não a pratica na própria escola, conforme lembra María Elvira Charria de Alonso (in TORO, 1992: 13):

Creo lamentablemente que en la escuela se le dice al individuo que leer es importante, más no tiene

oportunidad de familiarizarse con esa práctica en compañía de seus maestros y de sentirla vital.

Uma outra prática bastante comum nas escolas é o fato de a leitura ser algo obrigado e não estimulado. Há uma grande diferença nisso. A obrigação gera uma grande antipatia, sobretudo nos adolescentes, que, decididamente, ainda não sabem o que querem, mas, com certeza, sabem o que não querem: *“A leitura (...) é encarada como uma obrigação, e a obrigação a gente rejeita. A leitura deve ser apresentada pelos professores como uma fonte de prazer” (MINDLIN, 2004: 5-6).*

É preciso transcender. É preciso sair dos limites da obrigatoriedade, pois, enquanto o ato de ler for uma espécie de sinônimo de castigo, provavelmente, a escola continuará tendo dificuldade para formar leitores: *“Para formar leitores são necessárias outras condições que a simples obrigatoriedade escolar de ler determinados livros” (SILVA, 2005: 100).*

É preciso rever o objetivo da leitura na escola. Aprende-se a ler para quê? Qual é a definição de leitura que a escola propõe? Certamente, bem diferente da que segue:

A leitura não é apenas um meio de obter informações, mas principalmente uma forma de elaborar sentidos e desenvolver reflexões críticas sobre o texto. Saber decifrar o código alfabético corresponde a ser alfabetizado, mas a leitura significativa se realiza quando o leitor vai além do código, e inicia um diálogo com o autor, mediado pelo texto. Tal tipo de leitura não é a mais comum nas escolas.

(SILVA, 2005: 22)

Não podemos achar que decifradores de caracteres gráficos transformem-se em sinônimo de leitores. É importantíssimo saber que: *“A boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes, e*

analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor” (SILVA, 2002: 06).

Afinal, *“a leitura é um processo de criação e descoberta” (SILVA, 2002: 06).* A leitura *“é uma experiência. Ler sobre uma tempestade não é o mesmo que estar em uma tempestade, mas ambos são experiências” (MARIA, 2002: 23).*

1.2 - O professor-leitor

A leitura é algo que faz parte do dia-a-dia do professor, pois por meio dela é que ele se instrui, capacita-se, confirma algumas teorias, contesta outras, conseguindo informar-se e formar-se ao mesmo tempo. A leitura é tarefa vital do professor como muito bem menciona Ezequiel Theodoro da Silva (in SOUZA, 2004:26): *“O professor tem de ensinar bem, e para ensinar bem ele deve aprender sempre e ler continuamente ao longo da vida”.*

Trata-se, portanto, de uma tarefa interminável. Segundo Ezequiel, se o professor não lê, não consegue ensinar bem. Se o professor não lê, ele não aprende sempre e, dessa forma, atrofia-se, pois acaba limitando-se a ensinar sempre as mesmas coisas e sempre da mesma forma, não se atentando ao fato de que cada turma, cada grupo de alunos tem suas peculiaridades e por isso exige formas próprias de tratamento. Não é porque deu certo com um determinado grupo, que dará certo com outro. E, certamente, a leitura contínua dará subsídios e um arsenal de possibilidades de êxito ao professor. Por isso, o professor-leitor é um eterno revigorador de sua própria capacidade formadora.

Entretanto, não adianta apenas ler. É preciso que se tenha prazer em ler. Como citado acima, a leitura capacita o indivíduo, mas é importante que anexado à leitura venha o prazer. E, é exatamente aí que uma pessoa apaixonada pela leitura pode fazer a diferença. O professor que lê para obter mais capacidade, conforme mencionado anteriormente, é fundamental; mas, mais importante do que isso é o professor que demonstra aos seus alunos que a capacitação que a leitura traz é algo conseqüente. É importante que o professor, antes de mostrar os benefícios finais, apresente o prazer da leitura por si só. Se o professor não consegue fazer isso, não há técnicas, métodos

ou malabarismos que o auxiliarão a despertar em um educando o interesse pela leitura. Se essa paixão não fica explícita, tornar-se-á incoerente tentar desenvolver a paixão em alguém. Como muito bem questiona SILVA (2005: 28): *“Como desenvolver a paixão pela leitura se o próprio mestre não lê? Como fazê-los entender o prazer que se sente ao ler um bom livro, se nós, professores, não sabemos o que é isso?”*

Somente falar sobre livros não adianta. Simplesmente recomendar bons livros, também não. Deve mostrar-se interessado pela leitura, deixando explícito o prazer que a mesma lhe proporciona. Assim como se fala com entusiasmo sobre o jogo de ontem, sobre o capítulo da novela, sobre o gosto saboroso de um determinado prato, sobre o filme em cartaz no cinema, deve falar-se dos livros, da leitura em si. Não se deve forjar uma paixão inexistente, mas se deve fazer algo, de modo que os alunos percebam que aquele ato de ler é uma parte encantadora do seu dia-a-dia, algo bastante importante.

Todavia, infelizmente, não é isso que se percebe nas escolas. Vê-se apenas uma espécie de obrigatoriedade em se recomendar livros, dizer que ler é algo bom, algo importante como afirma Ricardo Azevedo (in SOUZA, 2004: 38): *“Infelizmente, não poucas crianças têm contato com adultos e pais, professores e outros – que recomendam a leitura, falam em livros e autores “clássicos”, mas, na verdade, não são leitores nem se interessam pela leitura”.*

Não há como colocar em prática todos aqueles dispositivos criativos para o aluno ler, se o próprio professor não lê. A questão aqui é também uma forma de exemplo. Os cursos de licenciatura têm que deixar claro que a leitura faz parte do cotidiano de um docente:

Mas imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo. Lembrando outra imagem, de outro livro: somos como o rei que manda um general levantar vôo por seus próprios meios e depois reclama porque não cumpre a ordem. A culpa é dele?

(MACHADO, 2001: 122)

Certamente, a culpa não é dos alunos.

1.3- O professor-exemplo

Quantas vezes se ouvem depoimentos do tipo: “eu não gosto de tal disciplina, mas estudo porque o professor é legal”; ou: “aprendi a gostar de tal disciplina por causa do professor tal”; ou ainda: “é assim mesmo, pois foi o meu professor quem disse”. Essas são falas usuais no cotidiano escolar. O aluno que não gosta da disciplina, mas presta a atenção, não bagunça a aula, pois gosta do professor que a leciona. Há também o aluno que se sente convertido à determinada disciplina e, de uma hora para outra, começa a gostar dela em virtude da didática ou do carisma de um determinado professor. Por fim, existe o aluno que contesta qualquer outra possibilidade de resultado ou resposta, porque o professor o ensinou daquela forma, daquele jeito.

Em todas as situações e circunstâncias que acabaram de ser mencionadas, uma só coisa fica evidente: alguns professores servem de exemplo aos seus alunos. São verdadeiros portos seguros, em que o aluno procura espelhar-se ou até mesmo refugiar-se, em alguns momentos. Certo está que muitas vezes ocorre o contrário, ou seja, uma inversão das circunstâncias supracitadas. Entretanto, tanto em uma como em outra circunstância, fica destinada ao professor uma posição de destaque na formação do indivíduo.

Relatos há que comprovam que um professor pode influenciar na formação de um aluno. Segue adiante um fato bastante peculiar de influência. Trata-se de um depoimento de Joel Rufino (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 42-3):

Tive uma professora de francês (ela era brasileira, filha de franceses) que foi minha primeira paixão, de coração. Eu a achava o máximo. E ela, ao perceber isso, começou a “jogar” comigo (É muito comum a professora “jogar” com o menino e o

professor “jogar” com a menina). Ela tinha total controle. Sabia até onde podia ir e brincava com isso. E aí, acho que para chamar a atenção dela... (...) Nas minhas redações, eu caprichava. E aí, se você escreve legal, se se destaca dos outros, começa a receber elogios e a se valorizar. O fato de escrever bem começa a ser o seu capital. E aí, eu pensei: “Deve ser bom ser escritor”.

O relato acima, do escritor Joel Rufino dos Santos, deixa claro que a paixão que alimentava pela professora foi fundamental para que decidisse trilhar o caminho de escritor.

Já que isso ocorre em tantas circunstâncias, por que não acrescentar uma outra possibilidade: a da formação do leitor, como fala Jorge Larrosa (in Costa, 2002: 151)

O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura. E isso não é se limitar a uma posição passiva, não é meramente administrar o ato da leitura durante a aula. Não é só deixar que os alunos leiam, senão fazer que a leitura, como experiência, seja possível. A função do professor é manter viva a biblioteca como espaço de formação.

Assim como nas circunstâncias ditas anteriormente, o professor segue como uma espécie de modelo, o mesmo ocorre em relação à leitura. Se um aluno nutre uma determinada admiração e respeito por um determinado professor, a conduta do mesmo pode servir-lhe de exemplo a ser seguido. Então, se o professor apresenta a leitura como um canal de suma importância em sua vida, demonstra essa importância por meio de suas atitudes, provavelmente, há uma grande probabilidade de infundir ou, ao menos, suscitar no aluno uma ponta de curiosidade, de interesse em relação à leitura.

Como aconteceu com o escritor Luiz Antônio Aguiar (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 89)

Alguns professores tiveram alguma participação na minha formação como leitor. (...) Agora eu tive professores fantásticos na minha vida. Por exemplo, Sérgio di Regina, professor meu no Zacharias. Um cara que me abriu a estrada da literatura. Eu pedia: “Professor, quero mais um livro para ler”. Ele ficava me dando livros.

Luiz Antônio Aguiar (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 90) ainda vai mais fundo nessa questão da leitura, dando à escola o papel quase que exclusivo de formar leitores: “A escola tem um papel importante na formação do leitor, porque em casa não se forma mais leitores”.

Essa citação vem ratificar o que pensa Silva (2002: 07): “O único reduto onde a leitura ainda tem chance de ser desenvolvida é a escola”.

Mais adiante falaremos sobre um outro meio formador de leitores, mas, por ora, cabe-nos informar que, se a escola possui tal papel, quem é encarregado de colocá-lo em prática é o professor. Ou seja, mais uma vez, assume o professor uma função de destaque na formação do leitor, portanto é inegável que tal posição, dependendo da maneira como é exercida, pode ajudar a formar, como também pode ajudar a deformar o leitor, pois se trata de um processo de troca e de consolidação. Troca, porque o professor oferece aquilo que possui. E, consolidação, pois, durante a maioria das séries, sobretudo no ensino fundamental, o aluno está formando-se como pessoa e consolidando a sua personalidade, conhecendo os seus limites, aprimorando os seus gostos. Por isso, na fase escolar, o professor possui essa importante missão, mesmo que, muitas vezes, renegue-a, de ser um exemplo aos seus alunos. Por extensão, ocorre o mesmo, segundo Magnani (1994: 104), com a leitura:

Se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não-espontânea

e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores.

Diante disso, volta-se ao ponto de partida, isto é, somente quem ama, quem é apaixonado por livros, por leitura é capaz de servir como exemplo e é capaz de influenciar na formação de futuros leitores, conforme atesta Vitória Líbia de Farias (in SOUZA, 2004: 57): “É importante que se tenha claro que somente aquele que lê e que ama os livros é capaz de formar outros leitores, muitas vezes, servindo como exemplo”.

María Elvira Charria de Alonso (in TORO, 1992: 13) também acredita que a presença de um professor-exemplo é o que ainda pode promover a formação de um leitor:

Yo creo que esas personas han vitalizado la actividad lectora por experiencias no escolares o bien por experiencias parciales escolares, donde apesar de que el sistema escolar en general nos les ha mostrado lo vital de esto, algún maestro, que por suerte infinita han encontrado, ha logrado vitalizarla en el espacio de su clase.

A presença de alguém que ama o livro é quase que imprescindível no auxílio à formação do leitor. Entretanto, o que percebemos, na maioria das vezes, é o oposto, segundo a própria María Elvira Charria de Alonso (in Toro, 1992: 14-5.):

Tener a su alrededor adultos y/o pares de edad e intereses que sienten vital la actividad mencionada y que como tal aman leer y contagian su interés a los que le rodean. Al referirnos a la escuela, esta condición no se cumple casi nunca. El maestro lee poco o nada. No lee con los alumnos.

Infelizmente, percebemos, cada vez mais, uma grande deficiência na formação do professor. Não entraremos nesse mérito, pois, provavelmente, daria assunto suficiente para um novo estudo. O fato é que essa deficiência faz com que os próprios professores não sejam leitores. Como diz Maria (2002: 24): *“A grande maioria dos professores atuais não teve nenhum estímulo para que se tornasse leitor”*.

E, Silva (2002: 12) chega a radicalizar, afirmando que: *“Algumas reflexões apontam para o fato de que o professor lê muito menos do que os alunos”*.

Não sei se chegaria a esse ponto extremo, porém, como professor de um curso universitário de licenciatura, por vezes, percebo uma grande preocupação dos alunos-mestre em tirar uma boa nota, preocupando-se apenas com a informação assegurada, a fim de obter uma nota satisfatória. Esquecendo-se, por outro lado, de que o necessário é a formação, afinal, eles serão futuros formadores.

No documentário de Nelson Pereira dos Santos, *Raízes do Brasil*, Antônio Cândido diz que o apaixonado pelo livro é aquele capaz de cometer loucuras, citando, como exemplo, quando ele próprio deixava de pagar o aluguel da casa onde morava e usava o dinheiro, que seria para o pagamento do aluguel, na compra de livros. Silva (2002: 14) acrescenta, seguindo essa mesma linha, ao dizer que: *“Para orientar a leitura, o professor tem de ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros”*.

Por isso, é imprescindível que o professor assuma a sua real posição na formação do leitor, uma vez que, na escola, é ele (o professor), que estabelece o que pode ser lido: *“O intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar”* (SILVA, 2002: 19).

1.4- O professor e o sistema de ensino

Até agora, foi falado de leitura apenas como algo prazeroso. Não foi comentado que para se ler é necessário que se tenha tempo. Ler é algo prazeroso, mas que exige do leitor um certo desprendimento para dedicar-se constantemente à leitura.

Sabe-se que o professor, muitas vezes, para que tenha um salário próximo do decente, precisa dar inúmeras aulas em vários lugares e, muitas vezes, não tem tempo de dedicar-se à leitura como gostaria. Por isso, acaba, como menciona Ivanda Martins (in BUNZEN, 2006: 92), preso aos livros didáticos:

As atividades com a literatura no ambiente escolar se dão, na maior parte das vezes, por meio de textos fragmentados, extraídos dos livros didáticos, dos paradidáticos e das apostilas. O professor sabe que a literatura deve ser trabalhada por meio de textos, mas, sob o estresse do dia-a-dia, tendo de dar aulas em diversas escolas, sem tempo para ler e fazer sua própria seleção de textos, o educador geralmente encontra nos materiais didáticos a ferramenta de trabalho mais acessível.

Realmente, diante desse panorama, fica difícil de se transmitir prazer ou até mesmo amor pela leitura. Não obstante, o fato é que desde o início de sua opção por tal profissão, o professor sabia da correria, do estresse e de tudo mais. Não quero dizer com isso que o professor deva acomodar-se e não lutar pelos seus direitos de melhoria, mas sim que tais adversidades não podem servir como álibi para uma ausência de motivação no aperfeiçoamento do trabalho docente. Por isso, é preciso criar situações para que o sistema não seja o eterno algoz e único culpado pela não formação de leitores. É preciso que se leia com os alunos em sala de aula, administrando paralelamente o “conteúdo” teórico exigido pela instituição onde se trabalha e as leituras que não devem ser um eterno “ter que ler”, apenas, porque serão cobradas na prova. E, sinceramente, não vejo outro remédio à superação de tais desafios a não ser o fato de o professor ser um grande apaixonado pela leitura. Afinal, somente o apaixonado fará com que as exigências dos meios educacionais sejam apenas mais um ingrediente que auxiliará na formação de leitores.

É tarefa do professor ultrapassar a própria formação que lhe é apresentada, muitas vezes, de maneira deficiente, ou seja, não privilegiando a leitura como um ato importante no seu caminho preparatório. Para se ter uma dimensão da não valorização da leitura nos cursos de formação de professores, a disciplina Literatura não está incorporada ao currículo. Daí pode se chegar à indagação: se os professores, de maneira geral, não são apresentados à literatura, como poderão apresentá-la aos seus alunos? Com isso, o professor que persiste, apoiando a leitura como um dos fatores de preponderância na vida de seus alunos, tem que se tornar um leitor de “trilhas” como afirma Juvenal Zanchetta (in SOUZA, 2004: 92):

O reconhecimento da leitura como processo que implica autenticidade, porém, não foi suficiente para mudar significativamente a qualidade da leitura literária. Diversos são os motivos para tanto, entre os quais está o fato da precariedade da formação dos professores, muitas vezes eles mesmos não-leitores ou, então, tornam-se “leitores de trilhas”, ou seja, que têm que se tornar leitores por conta própria, seguindo as trilhas dos livros didáticos.

O sistema educacional deixa tantas brechas para que o professor não tenha uma formação mais ampla, que nos cursos de Pedagogia não há disciplinas relativas à leitura e/ou literatura. E, quando as há, colocam-nas como eletiva, ou seja, algo facultativo.

Reclama-se, constantemente, que o professor, quando trabalha um determinado livro, vai direto aos pontos técnicos como: personagens, enredo e outras coisas mais, porém as provas de seleção, muitas vezes, conduzem o professor, que está naquela situação de estresse descrita anteriormente, a trabalhar tais e tais pontos, pois é assim que é cobrado no vestibular.

Nos cursos de Letras, os futuros professores são formados, em sua maioria, para passarem aos seus alunos informações técnicas como: as características de estilos de uma determinada escola literária, a classificação

da personagem de um referido romance, o tipo de narrador usado. Deixando, novamente, a um profissional especial, a missão de descobrir que essas informações podem existir, podem ser transmitidas, podem ser passadas, mas sem, jamais, ser excluído o prazer.

É necessário que se formem professores que tenham a consciência de que os processos de criação de uma obra, exatamente como são exigidos como pré-requisitos à obtenção da aprovação em algum exame, não podem excluir o principal na literatura: a paixão.

1.5- Conclusão do capítulo

Gostaria de ter uma varinha de condão para poder tocar no professor e conscientizá-lo de que a leitura é algo importante na formação do ser humano.

Não a tenho!

Mas vejo no professor a varinha de condão capaz de tocar o aluno e de conduzi-lo ao interesse pela leitura. Para que isso aconteça, o professor, primeiramente, tem que estar num processo de escuta permanente, como afirma Jorge Larrosa (in: COSTA, 2002, 151)

O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura. E isso não é se limitar a uma posição passiva, não é meramente administrar o ato da leitura durante a aula. Não é só deixar que os alunos leiam, senão fazer que a leitura, como experiência, seja possível. A função do professor é manter viva a biblioteca como espaço de formação. E isso não significa produzir eruditos, ou prosélitos, ou em geral pessoas que sabem, mas é manter aberto um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude.

O professor, ao colocar-se, lado a lado com o aluno, demonstrando o prazer que a leitura lhe proporciona, com bastante naturalidade, pode fazer com que ocorra uma espécie de contágio:

Uma das formas de formar leitores é por meio do contágio, do incentivo, da sugestão, do prazer que a leitura proporciona. O professor, nesse sentido, deve ser aquele que orienta, que conversa sobre o livro lido ou indica algum, de maneira descontraída, lado a lado com os alunos, sem imposição de autoridade. A influência do professor pode transformar a caminhada de não-leitor, num processo contínuo e de grande prazer para ambos.

(SILVA, 2005: 37)

Não existe a fórmula do sucesso, e, quando há, dificilmente, atende a todos. Mas é assim em tudo na vida. Entretanto, há algo que costuma dar certo, como muito bem lembra Juvenal Zanchetta (in SOUZA, 2004: 108): *“Professores sensíveis, inteligentes, bem preparados quase sempre conseguiram resultados interessantes, quando empenhados na busca de alternativas às condições dadas. E a regra continua valendo”*.

E, por fim, cabe mencionar que a paixão é a mola-mestra capaz de impulsionar e de conduzir, fazendo que, por e com ela, ultrapasse-se qualquer obstáculo e se digne semear a leitura pelos campos aparentemente infecundos. Somente com algo, que chegue ao e saia do coração, pode-se suscitar interesse:

Só assim, descobrindo os livros pelos quais terão paixão, os autores que falarão por sua alma, é que os professores irão se sentir apóstolos da literatura, capazes de transmitir aos outros a sua boa nova. Nem todos se converterão em leitores, também para isso existem vocações – muitos são os chamados, mas poucos os escolhidos. Mas todo

cidadão tem o direito de descobrir o que é ler literatura, para que se lê, qual o sentido que isso pode ter em sua vida. E, então, decidir se quer ou não. E todo professor (mesmo que ensine ciência ou história) tem o dever de estar em condições de dar ao aluno a oportunidade de fazer essa descoberta. E talvez possam, juntos, discutir sobre alguns dos livros e autores que os fascinam.

(MACHADO, 2001: 125)

Afinal, somente essa fascinação alimenta objetivos e sedimenta ideais.

Capítulo II: A família

Foi nos livros que encontrei o universo.

(Jean Paul Sartre)

No capítulo anterior, falamos sobre a leitura dentro da escola e envolvendo os seus agentes. Agora, faremos uma incursão nas famílias, a fim de que possamos identificar até onde a presença da família é relevante na formação dos leitores.

Conforme citação, já mencionada, feita pelo escritor Luiz Antônio Aguiar, atualmente, não se formam mais leitores em casa. Será mesmo verdade? No capítulo em que detalharemos a pesquisa, voltaremos a essa peremptória afirmação. Por ora, mencionaremos a importância da família no auxílio a este desafio: formar leitores.

2.1 - A questão financeira

A presença ou a ausência do livro dentro das casas não é apenas uma questão de hábito, mas sim, também, uma questão econômica. Sabemos que, no Brasil, o preço do livro ainda é bastante alto. Por isso, fica difícil esperar que haja uma invasão dos livros nos lares brasileiros de todas as camadas sociais. Não estou querendo fazer uma discriminação social, tampouco quero dizer que as classes, economicamente, inferiores não possam ter livros em casa. Quero apenas atentar para a realidade de que é, financeiramente, bem mais vantajoso expandir o domínio televisivo em casa do que a ludicidade literária.

María Elvira Charria de Alonso (in TORO, 1992: 35) faz um comentário bastante pertinente em relação a isso: *“Mire para uma familia resulta más económico comprar um televisor, así sea costoso, que estar comprando diversos materiales escritos. Periódicos, tiras cómicas, cuentos, novela, enciclopedias, etc”*.

Para uma família em que nenhum membro tenha o hábito da leitura, e, por sua vez, dessa forma, não procure outros meios de possuir os livros, como empréstimos pessoais ou em bibliotecas públicas, dificilmente, haverá a

possibilidade de passar, aos demais membros da casa, a naturalidade da presença de um livro dentro de casa. Será uma consequência o desenvolvimento de uma criança sem a presença do livro. E, provavelmente, será um fato a não convivência com a leitura escrita.

Até mesmo para as famílias economicamente mais bem estabelecidas é uma realidade, não se ter ao alcance o livro que se deseja, como afirma María Elvira Charria de Alonso (in TORO, 1992: 14): *“El costo actual de los libros no permite que de manera individual podamos tener a nuestra disposición una colección individual y amplia de textos escritos de nuestro interés”*.

No livro de Bamberger (2004: 71), há uma frase bastante curiosa:

*“Quem ama os livros deseja possuí-los;
quem os possui acaba por amá-los.”*

Como colocar em prática tal afirmação, já que não se faz um esforço para que se venha a amar um livro, e também as pessoas responsáveis pela editoração dos livros não dão possibilidades de permitir que se tenha o livro?

2.2 - A relação com os livros e com os leitores

É imprescindível que, desde cedo, haja o contato de uma criança com os livros e com leitores. Certamente, esse contato pode ser a mola propulsora que ajudará a iniciar uma criança no campo das letras: *“A prontidão para leitura é determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e lingüística reinante na casa da criança”* (BAMBERGER, 2004: 71).

Percebe-se, na maioria das vezes, alguma diferença, na relação com os livros, entre os alunos das camadas populares e os das camadas, socialmente, privilegiadas:

Soares atenta para a diferença da relação mantida com o livro pelos alunos provenientes das classes populares comparativamente com os das classes socialmente privilegiadas. Ao contrário do que

ocorre com estes, que convivem com o livro desde cedo, aqueles têm pouco acesso a este objeto.

(COELHO, 1997: 41)

Esse contato desde cedo é importante. Não podemos afirmar que o mero contato é suficiente para formar leitores. De fato, não é. Haja vista o seguinte depoimento de Ziraldo (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 164):

Daniela, minha filha mais velha, nasceu com o dom da linguagem. Já Fabrícia e Antônio não se interessavam pelo “objeto livro”. Não tinham essa coisa de comer lendo, né? Minha neta mais velha, é impressionante... ela não quer saber de brinquedo, ela quer é livro, ela mexe com livro... a menina da Daniela, também. Isso é que quero contar: se a casa está cheia de livros, se a família convive com livros, isso não vai fazer da pessoa um leitor porque minha casa foi sempre assim e Antônio e Fabrícia não atravessam o livro com a mesma facilidade da Daniela.

Sabemos que não é o mero contato com o livro que forma um leitor. Mas, não duvidamos que a acessibilidade a este “objeto” é um direito que deve ser oferecido a uma criança. Se ela haverá de se tornar leitora, é outra questão, porém é importante que ela tenha a possibilidade de escolher se quer ou não se tornar uma leitora.

O próprio Ziraldo (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 164), mais adiante, acrescenta: “A primeira coisa na infância é possibilitar a máxima convivência possível com o livro”.

Um outro fator importante é o contato com leitores. Já mencionamos no capítulo anterior o papel que o professor desenvolve nesse ponto. Não obstante, não é apenas o professor que desenvolve esse papel. É importante que também, de maneira geral, haja esse contato:

Não é só o acesso ao livro, à obra de arte, que determina a aquisição do gosto pela leitura. O contato com pessoas que, de alguma maneira, incentivam o processo de leitura, a troca de opiniões, os debates, contribui, e muito, para que se desenvolvam habilidades leitoras nos alunos.

(SILVA, 2005: 30)

Jean Paul Sartre é um exemplo de como o contato com leitores pode influenciar na formação de novos leitores. Descendente de uma família de leitores, ele mostra como o contato, desde a mais tenra idade, fez com que o livro fosse algo naturalizado por toda a sua vida: *“Comecei a minha vida com e hei de acabá-la, sem dúvida: no meio dos livros” (SARTRE, 1964: 27).*

A convivência de Sartre com a leitura foi algo tão forte que há, em torno do livro, um quê de sagrado por parte do filósofo francês:

Ele me mostrara, numa prateleira da biblioteca, grandes volumes cartonados e recobertos de pano escuro. “Estes aí, menino, foi teu avô que os fez”. Que orgulho! Eu era neto de um artesão especializado na confecção de objetos sagrados, tão respeitável quanto um fabricante de órgãos, quanto um alfaiate de eclesiásticos.

(SARTRE, 1964: 29)

Mesmo não sendo premissa para a formação do leitor, é inegável que a proximidade com os livros e com leitores influencia na maneira como a criança verá, ao longo de sua vida, a leitura:

Com efeito, não é possível deixar de considerar a influência de sujeitos diversos na formação de leitores. Pai, mãe, familiares, conhecidos do mesmo grupo ou de outros grupos sociais – adultos e crianças – compartilham práticas de

leitura que contribuem para a construção de leitores, através de uso da literatura oral, gestos e atos de leitura, sem, contudo, objetivos explícitos para que se dê tal construção.

(MARINHO, 1998: 81)

2.3 - Os semeadores

Nos relatos pesquisados, nos livros lidos, na maioria das vezes, há a presença de um incisivo incentivador. E, em alguns casos, de incisivos incentivadores. Pessoas que foram tão importante no auxílio da formação de leitores, que não podem ser esquecidas.

No capítulo anterior, falamos sobre o professor que, muitas vezes, exerce esse papel. Agora, temos alguns relatos de familiares que executaram esta missão: auxiliar, de algum modo, na formação de leitores.

Particularmente, tive, em uma tia materna, os primeiros indícios da semente de leitor. Em minha casa, meus pais não liam. Essa minha tia, constantemente, trazia-me revista em quadrinho para que eu lesse. Ao terminar aquele exemplar, eu a entregava e ela, mais uma vez, me dava um novo exemplar. E, assim, paulatinamente, fui introduzido no mundo da leitura. Depois, já na adolescência, passei, por conta própria, a ir à biblioteca municipal, a fim de que pudesse ler, já que, na escola, não tive grandes incentivadores. Mas o primeiro germe foi lá na infância, entre as histórias em quadrinho do *Tio patinhas*, do *Pateta*, do *Pato Donald*.

Também, na vida de grandes leitores, de maneira geral, houve um semeador. Joel Rufino (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 36), por exemplo, atribui ao pai a grande influência:

Meu pai lia, e isso influenciou a mim e a meus irmãos. O fato de nosso pai ser um operário que lia é insólito, porque, em geral, o operário não é de leitura. Um operário suburbano que lê, que leva livro para casa, que presenteia filho com livro, é raro.

É importante reparar que o pai não apenas lia, como também presenteava os filhos. O escritor Joel Rufino (in GARCIA & DAUSTER, 2000, 36) teve dentro do próprio lar a conscientização do prazer da leitura. Algo que ele passou para a própria filha:

Queria contar uma história. Queria que ela se divertisse, curtisse a história. De fato, era isso, não queria passar nada além disso. Inconscientemente, é claro que eu queria passar o amor pela literatura, que é o meu amor. Mas, deliberadamente, eu queria contar a história.

Tudo o que Rufino passava para a filha era uma extensão do que havia aprendido com a avó (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 37):

Minha avó era uma Griot, contava histórias, muitas histórias. Depois ela ficou doente, numa cadeira de rodas, por vários anos. A única coisa que fazia era contar histórias pra gente. Isso nos estimulava.

Um outro escritor, Luiz Antônio Aguiar (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 78), também teve no pai um incentivador:

Meu pai era médico. Hoje em dia, ele escreve. Ele escreve principalmente coisas memorialísticas. Sempre foi um excelente leitor. É uma pessoa que me botou para ler, mas que não gosta de ler fantasias. Ele gosta muito de ler biografias. Adora ler romances trágicos, calcados no realismo. Ele lê isso numa boa.

Em princípio, Luiz Antônio Aguiar lia o que o pai queria. Depois, por meio da própria leitura, percebeu que possuía autonomia para escolher os próprios livros que deveria ler (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 90)

Já eu comecei a ler um desses romances [citados acima], li duas, três páginas e disse: - Peraí, me dá um, dois, três anos a mais para eu poder ler isso, porque é muito angustiante. Mas ele detesta “O nome da rosa”, que eu amo. Para mim, é um dos maiores livros que já se escreveu. “O nome da rosa”, “Tom Sawyer”, “Drácula” de Bram Stoker ... “Cem anos de solidão” ... São livros que antes de tudo fizeram a minha cabeça.

Há uma liberdade, por parte do leitor, proveniente das próprias leituras. Entretanto, foi preciso que, antes de tudo, houvesse um iniciador. E, segundo o próprio depoimento, foi o pai o introdutor do escritor no mundo dos livros.

Um outro relato a que tivemos acesso foi o do escritor Paulo Rangel (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 143) que, mais uma vez, mostra o pai como um incentivador: *“Papai era um intelectual. Gostava de ler Freud, Marx. Estudava e encontrava tempo para ler, inclusive em um grupo de estudos. Ele sempre teve interesse grande por leitura e incentivava os filhos”.*

Já o poeta Carlos Drummond de Andrade teve uma influência decisiva por parte de toda a sua família que, de acordo com Marisa Lajolo (in SOUZA, 2004: 21), por hábito, tinha a leitura como um passatempo:

Junto à família, o menino convivia com práticas cotidianas de leitura, no interior das quais os universos masculino, feminino e infantil distinguiam-se e complementavam-se. O pai assinava um jornal importante, e esse periódico apresentava um suplemento ilustrado que chamava a atenção do menino, motivando-o a aprender a ler.

O mesmo ocorreu com Marina Colasanti (in GARCIA & DAUSTER, 2002: 95), que via a leitura como algo natural, em decorrência do que presenciava em família: *“Primeiramente é preciso situar-me em um universo de*

leitura. Era um universo europeu, uma família de leitores. Não tenho memória anterior à leitura”.

A presença de algum membro da família é, por vezes, algo essencial para introduzir uma criança no mundo da leitura. Mesmo que não seja por meio dos livros, mas pelas ações que envolvam essa criança, como por meio de contação de histórias ou até mesmo pelo simples fato de ler perto daquela criança. Isso é fato marcado e marcante na vida do escritor Rogério Andrade Barbosa (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 134):

Como meu pai trabalhava o dia inteiro, contava histórias para mim e minha irmã à noite. Outra coisa que ainda gosta de fazer, porque é poeta, é declamar. Ele era orador. No Dia de Finados, ele gostava de declamar Augusto dos Anjos. Meu pai era fã de Castro Alves.

O simples fato de o pai ler faz com que o então menino fique atento ao que o pai lia, ao que ele gostava. E assim, automaticamente, Rogério apresenta como o livro passou a fazer parte da vida dele e da própria irmã. Aonde quer que chegasse, onde quer que estivesse, o livro era a distração, era o motivo real do prazer (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 145):

Eu me lembro que, na nossa infância, quando íamos à casa de alguém, perguntavam a meu pai se gostaríamos de brincar. Ele respondia que se houvesse um livro ou revista, ficaríamos quietos. Então, as pessoas ficavam espantadas por nós gostarmos de ler. Para mim, o livro era uma abertura para o mundo. Sempre fui fascinado por viajar, conhecer outros povos, civilizações e línguas. Os livros me transportavam a outros continentes.

É interessante notar como em momento algum percebe-se alguma afirmação em que a obrigatoriedade da leitura é que foi o mote para o principiar da paixão. Todas as pessoas citadas, até agora, tiveram algum tipo de incentivo que acaba por suscitar alguma espécie de prazer naquelas, então, crianças. Os exemplos ou os incentivos vieram aliados ao prazer. Por isso, nota-se a importância de que as famílias que, de alguma forma, influenciaram as pessoas a se tornarem leitoras, fizeram-no porque a leitura era um ato peculiar a elas. Algo prazeroso. Desse modo, Rogério (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 145) fala sobre a importância do incentivo, mas, sobretudo, da certeza do prazer que há na leitura: *“Ler tem que ser uma coisa prazerosa; significa a abertura de um novo mundo”*.

Já com Ziraldo (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 167), mais uma vez a ludicidade da leitura, da contação de história serviu como algo que pudesse fazer germinar um leitor: *“Eu tinha um tio que contava histórias e isso ajudou muito”*.

Não importa quem seja o semeador, o importante é que haja um. Não importa o grau de parentesco. É imprescindível que haja esta pessoa na vida de uma criança, já que, o seu estímulo será de grande importância.

Michel Ragon (in FRAISSE, 1997: 27) teve na mãe a grande iniciadora nas letras: *“Minha mãe conduziu-me a Jean-Jacques Rousseau pelo caminho do Jardim Botânico. E em razão disso toda minha vida seria transformada”*.

Não há como negar que, muitas vezes, percebe-se a transformação de uma vida por meio da leitura. Segundo Pompougnac (in FRAISSE, 1997: 15), aqueles que não tiveram a oportunidade de serem apresentados a esse modo de transformação terão que se reestruturar de alguma forma:

Se ler verdadeiramente é poder ler algo que ainda não conhecemos, aqueles que não nasceram no mundo dos livros terão necessidade de nada menos que uma reestruturação de seu horizonte cultural de referência para aí chegar.

Muitas vezes, pode ocorrer o processo inverso, ou seja, o pai analfabeto pode contar com o filho como semeador. Isso ocorreu com o contista francês Cavanna, que possuía a mãe como grande incentivadora e como companheira de leitura. Entretanto, em virtude de o pai ser analfabeto, Cavanna (in FRAISSE, 1997: 28) lia para ele as histórias, fazendo-se um incentivador da fruição da leitura:

Papai nos via rindo e queria rir também. Eu lhe mostrava as imagens, explicava toda a história, usando somente as palavras do dia-a-dia, para que ele compreendesse bem; no final, depois de compreender, ele ria mais alto que todo mundo, tanto que as lágrimas corriam.

Eis a concretização do processo inverso citado anteriormente. O fato de o filho ler para o pai, fazendo as adaptações necessárias, traz a comprovação de que a presença de um leitor, quando bem explorada, pode transformar o contato individual da leitura, conseguindo, inclusive, uma espécie de iniciação à leitura.

2.4 - Conclusão do capítulo

Às vezes, pergunto-me o motivo pelo qual a escola possui tanta importância na formação de futuros leitores. Creio que as páginas anteriores mostraram que não é preciso que apenas a escola tenha essa função. Ficou nítido que não há um momento sequer em que a escola seja citada como influenciadora, mas há relatos e mais relatos de leitores.

Se hoje, como disse Luiz Antônio Aguiar, a escola possui um papel tão importante na formação do leitor, é porque, sem dúvida, em casa, não se formam mais leitores. Ou melhor, provavelmente, em casa, temos poucos leitores.

Mais adiante, os dados da minha pesquisa retornarão a esse ponto e o colocarão em foco novamente. Todavia, neste momento, cabe dizer que,

quando há em casa uma oportunidade de apresentação de meios para que tenhamos leitores, há um atenuamento de obrigações, isto é, passa a ser a família a grande colaboradora para a formação dos leitores. Constatação que, de certa forma, deixa-me receoso, pois, se com o passar do tempo não houver uma conscientização da importância da família nesse processo, provavelmente, haverá uma pressão cada vez maior sobre as escolas, que, por outro lado, não contam com professores que sejam, em sua maioria, leitores. E, como numa bola de neve, por sua vez, esses professores cada vez menos conseguirão formar leitores, havendo, gradativamente, uma diminuição na formação significativa dos leitores. Algo que passará a ser exclusivo dos poucos professores leitores e das poucas famílias leitoras.

Capítulo III: A imagem

*Poderíamos dizer que a imagem é um quadro gravado,
enquanto que o texto escrito é um quadro falante.*

(Louis Marin)

Conforme já mencionado, este trabalho visa a um enfoque da leitura literária. Mas, ao longo dos dados recolhidos, pude perceber o quanto a presença de outras mídias pode servir como forma de leitura.

Diante dessa constatação, em muitos casos ocorre uma lacuna em relação a esse ponto, visto que as demais leituras, na maioria das vezes, possuem um número bem maior de adeptos, em virtude de algumas facilidades que elas propõem, se comparadas à leitura literária: *“Em suma, muitas crianças e adultos não lêem porque acham a leitura demasiado difícil e o acesso aos livros demasiado complicado” (BAMBERGER, 2004: 19).*

Já a leitura televisiva é algo extremamente acessível, já que, nos dias atuais, é difícil encontrar uma casa que não tenha um televisor: *“Em 1960, entretanto, apenas 23 pessoas em 100 possuíam um aparelho de televisão; em 1965 esse número crescera para 83!” (BAMBERGER, 2004: 52).*

Neste capítulo, será explorado o uso da imagem como leitura. Nele, levantarei e investigarei o motivo pelo qual o estudante (nosso sujeito de estudo) acaba por eleger a imagem como um de seus passatempos prediletos, deixando de lado o livro, a leitura literária. Com isso surge uma espécie de concorrência entre o livro e a televisão, conforme bem destaca Juvenal Zanchetta (in SOUZA, 2004: 92):

O reconhecimento da leitura como processo que implica autenticidade, porém, não foi o suficiente para mudar significativamente a qualidade da leitura literária na escola. Diversos são os motivos para tanto, entre os quais: (...); b) a concorrência do livro com outros meios de comunicação mais apelativos, como a televisão.

Enquanto os estudiosos procuram salientar a importância da leitura literária, elaborando projetos, criando todos os tipos possíveis de sugestão, a televisão, sistematicamente, atrai adeptos. Surgindo, assim, um espetáculo impressionante de controle sobre os tele-espectadores: *“A sugestão audiovisual, os meios de comunicação de massa, fazem milagres!”* (GUATTARI, 1981: 13).

3.1 - O predomínio da televisão

Não vejo como, na sociedade atual, conseguir meios para quebrar a hegemonia da televisão. Diversos são os motivos que fazem da televisão a mola-mestra de atração das pessoas, como a acessibilidade, já mencionada; a facilidade de absorção da informação; a passividade e, conseqüentemente, a comodidade que ela proporciona; entre outros motivos: *“Em alguns países, como nos Estados Unidos, as crianças passam, em média, tanto tempo assistindo à televisão quanto na escola”* (BAMBERGER, 2004: 52).

O problema é que, na escola, de modo geral, a criança vai por obrigação, enquanto que, diante da televisão, ela fica por fascinação. Aí é que está a grande diferença. A televisão oferece o que a escola não consegue proporcionar por meio da leitura: prazer.

Um outro ponto é a facilidade, já que as pessoas procuram agilidade, rapidez, tudo para ficar mais tempo diante da televisão:

Sabe-se que os ganhos de tempo constantemente procurados pela sociedade moderna – seja nos transportes, seja no uso da sopa em pó – traduzem-se de modo positivo para a população dos Estados Unidos no fato de ela poder assistir à televisão, em média, de três a seis horas por dia.

(DEBORD, 1997: 106)

Há uma espécie de hipnotização. Tudo passa a ser acompanhado pela e em companhia da televisão. Muitas vezes não se está assistindo a nenhum

programa, porém a televisão está ligada, por mera gratuidade. Algo que não se percebe em torno do livro. Dificilmente pega-se um livro por pegar. A não ser aqueles que já sejam leitores. Pelo contrário, a leitura é, geralmente, seguida de uma espécie de rito, em que a pessoa busca o recolhimento. Quanto à televisão, na maioria das vezes, o que menos importa é o silêncio, pois a imagem fala. É ela quem transmite a mensagem. E, além disso, ainda consegue reunir um número tão intenso de “leitores”, ao mesmo tempo, que, mesmo se fossem reunidos todos os grandes leitores, não haveria possibilidade de concorrência: *“Por exemplo, a televisão pode reunir em uma noite diante do jornal das 20 horas mais pessoas do que todos os jornais franceses da manhã e da noite reunidos”* (BOURDIEU, 1997: 62).

O poder da televisão é algo tão grande que há pessoas que não possuem nenhum outro tipo de leitura. Não me refiro aqui apenas às leituras literárias, mas sim às leituras informativas. Pessoas que fazem da televisão o único meio de leitura: *“Se insisto nesse ponto, é que se sabe, por outro lado, que há uma proporção muito grande de pessoas que não lêem nenhum jornal; que estão devotadas de corpo e alma à televisão como fonte única de informações”* (BOURDIEU, 1997: 23).

Não entrarei no mérito persuasivo do discurso televisivo, pois não é o enfoque do estudo, todavia cabe apenas ressaltar que há uma imposição do que a televisão considera importante e, desse modo, a população assim também o achará. Mesmo que haja uma diminuição no sentido crítico do discurso, a fim de que se possa adequar a linguagem ao que o “povo” possa acompanhar: *“Ele [o discurso televisivo] não dá a entender que é idiota, dá a entender que o espectador de base, que por definição é idiota, não compreenderá. E que ele se fez o porta-voz dos ‘imbecis’ para interromper um discurso ‘inteligente’”* (BOURDIEU, 1997: 46).

Com isso, há uma resistência à afirmação da liberdade de pensamento:

O discurso articulado, que foi pouco a pouco excluído dos estúdios de televisão – ao que se diz, a regra exige que nos debates políticos, nos Estados Unidos, as intervenções não excedam sete segundos –, continua a ser, com efeito, uma

das formas mais seguras da resistência à manipulação da liberdade de pensamento.

(BOURDIEU, 1997: 12)

E, as crianças, os estudantes, acabam sendo testemunhas dessa ação da televisão sobre os adultos e, inevitavelmente, em alguns casos passam a ser cúmplices do mesmo fato. Acabam percebendo que o adulto consegue ficar uma vida inteira sem um livro nas mãos, mas não consegue passar um dia sequer sem assistir a um programa de televisão, conforme atesta María Elvira Charria de Alonso (in TORO, 1992: 29): *“En la actualidad los adultos pueden pasar días sin leer textos, tal vez no puedan pasar sin ver televisión”*.

Não se pode negar que houve essa transferência para as crianças, que passaram a ver, logicamente, de forma inconsciente, uma nova companhia, outrora exercida pela leitura, pela família e pelos amigos. A televisão passa a ter a incumbência não apenas de entreter, como também de ser companheira: *“A televisão tomou a si uma série de tarefas que cabiam aos professores, às mães de família. Ela passou a ocupar o lugar de um certo tipo de conversa, de leitura, etc”* (GUATTARI, 1981: 53).

3.2 - A passividade diante da televisão

Qual seria a fórmula do segredo de a televisão possuir tamanha predominância nos dias atuais? Creio que o grande ponto é a passividade, isto é, o fato de o homem, diante da televisão, não ter que fazer qualquer tipo de esforço. Não há sequer o trabalho de se imaginar algo, pois diante do que a televisão apresenta, não se pode imaginar, deve-se apenas ver e, instantaneamente, absorver aquilo que é visto. A isso Debord chama de espetáculo, para ele, vivemos em uma sociedade do espetáculo, onde o homem apenas recebe o que lhe é oferecido: *“O espetáculo decorreria do fato de o homem moderno ser demasiado espectador”* (DEBORD, 1997: 130).

Diante da imagem televisiva, não é ofertado ao homem a oportunidade de ação do indivíduo que participa daquela leitura. Num livro, é possível ao leitor imaginar a cena descrita. Idealizar a personagem caracterizada. E, o

mais importante, a minha imaginação será diferente da de outro leitor. Não imaginaremos as personagens com o mesmo rosto, não vislumbraremos a mesma paisagem. Durante a leitura, o cérebro humano não apenas se preocupa com a palavra escrita, mas também com o que é escrito pela palavra. Em contrapartida, diante de um aparelho televisor, tudo é facilitado. Tudo é uniformizado. Todos recebem, não criam. Não é possível, diante da televisão, que seja posto em prática as palavras de Paul Valéry, citado no livro de Susan Sontag (2004: 161): *“O escritor que retrata uma paisagem ou um rosto, por mais hábil que seja em seu ofício, sugerirá tantas visões quantos forem seus leitores”*.

No cinema, por exemplo, o ângulo de uma cena já está escolhido. O que o autor demoraria um capítulo, apenas para descrever um ambiente, e, certamente, cada leitor criaria seu próprio ambiente a partir das palavras do autor, na televisão, um passeio das câmeras pelo espaço em que ocorre a cena, nada muito exaustivo, coisa rápida, fração de segundos, tudo é apresentado e, não bastasse essa passividade a que o espectador é exposto, há ainda a uniformidade, pois tudo é apresentado de acordo com o ponto de vista de quem dirigiu a cena:

No cinema, Antonioni já escolheu de antemão que partes da cirurgia eu posso ver; a câmera olha por mim – e me obriga a olhar, deixando a mim, como única opção, não olhar. Além disso, o filme condensa em minutos algo que leva horas para acontecer, deixando apenas as partes interessantes, apresentadas de um modo interessante, ou seja, com o intuito de provocar ou de chocar.

(SONTAG, 2004: 185)

Este é o “milagre” audiovisual descrito acima. Não há preocupação com tudo que faz parte do enredo, da história, da trama. Há uma seleção do que deve ser exposto. Enquanto que num livro, para que tudo seja mais bem elucidado e haja uma coesão lógica, é necessário que cada parte seja

descrita, muitas vezes, minuciosamente. Mesmo que a descrição seja feita pelo narrador, existe uma permissão ao leitor para que imagine ao seu modo como é o ambiente, a personagem ou a cena. Daí surge a dificuldade de muitos estudantes ao se depararem com um texto literário. Eles não estão acostumados a terem que passear pelas minuciosidades que um texto literário propõe. E, o ato de passear é um ato praticado, não ação recebida. Em resumo: não é uma passividade. São os olhos que juntam à palavra seguinte aquilo que deve ser associado a uma totalidade narrativa. Já, de acordo com a técnica da passividade televisiva a que o espectador permite expor-se, os olhos vêem, algumas vezes, os ouvidos ouvem, mas não, necessariamente, de modo paralelo. Uma coisa não está, obrigatoriamente, interligada a outra.

Parece-me que a televisão encontrou uma chave, como bem atesta Bourdieu (1997: 64): “[A televisão] está perfeitamente ajustada às estruturas mentais do público”.

Com todas essas características, a pessoa torna-se, apenas, uma espécie de voyeur, como muito bem diz Certeau (1994: 49): “A leitura da imagem parece aliás constituir o ponto máximo da passividade que caracterizaria o consumidor, constituído em voyeur”.

Além dessa passividade, em que tudo é facilitado, ocorre também a passividade de uma espécie de censura invisível. O que seria essa censura? A censura invisível é aquela que direciona ao espectador aquilo que deve ser colocado em pauta. Algo que ocorre não apenas ao telespectador, como também aos atores envolvidos em qualquer transmissão televisiva:

Mas volto ao essencial: afirmei ao começar que o acesso à televisão tem como contrapartida uma formidável censura, uma perda de autonomia ligada, entre outras coisas, ao fato de que o assunto imposto, de que as condições da comunicação são impostas e, sobretudo, de que a limitação do tempo impõe ao discurso restrições tais que é pouco provável que alguma coisa possa ser dita. Dessa censura que se exerce sobre os convidados, mas também sobre os jornalistas que

contribuem para sua existência, espera-se que eu diga que é política. É verdade que há intervenções políticas, um controle político (que se exerce sobretudo através das nomeações para os postos dirigentes); é verdade também que – particularmente em um período no qual, como hoje, há um exercício de reserva e uma enorme precariedade de emprego nas profissões da televisão e do rádio – a propensão ao conformismo político é maior. As pessoas se conformam por uma forma consciente ou inconsciente de autocensura, sem que haja necessidade de chamar sua atenção.

(BOURDIEU, 1997: 19)

3.3 - Outras imagens

Há, sem dúvida, uma série de outras imagens, que acabam fazendo parte da vida humana. As pessoas não lêem apenas um livro ou uma televisão. Tudo que está ao nosso redor é digno de ser lido, ou melhor, necessariamente, diariamente, é lido:

Da televisão ao jornal, da publicidade a todas as epifanias mercadológicas, a nossa sociedade canceriza a vista, mede toda a realidade por sua capacidade de mostrar ou de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar. É uma epopéia do olho e da pulsão de ler.

(CERTEAU, 1994: 48)

Um exemplo disso é o motivo como as fotos passaram a ser vistas a partir do momento em que começaram a integrar os jornais:

As fotos foram vistas como um modo de dar informações a pessoas que não têm facilidade para ler. O Daily News ainda se denomina 'Jornal de Imagens de Nova York', sua maneira de alcançar uma identidade populista. No extremo oposto do espectro, Le Monde, um jornal destinado a leitores preparados e bem informados, não publica foto nenhuma. A suposição é que, para tais leitores, uma foto poderia apenas ilustrar a análise contida em uma matéria.

(SONTAG, 2004: 32)

O ser humano precisa fazer todos os tipos de leitura. E, mais uma vez, a imagem, de um modo geral, é algo que possui maior “facilidade” por parte do ser humano. Não requer muito esforço, exige-nos apenas um pouco de atenção.

Podemos, por exemplo, ler pessoas. Por meio da observação, é-nos possível estabelecer o jeito, o modo de agir, e, muitas vezes, até a personalidade de algumas pessoas: *“Somos tentados a ler essa mulher como faríamos com um livro de enigmas”* (MANGUEL, 2001: 63).

A leitura de um quadro é algo bastante interessante, que desperta a atenção do olhar. Sabendo que a leitura de qualquer coisa, não somente de um quadro, dependerá basicamente da pessoa que somos naquele instante, variando com o que já sabemos: *“Aquilo que lemos em um quadro varia conforme a pessoa que somos e conforme aquilo que aprendemos”* (MANGUEL, 2001: 90).

Essa relatividade também faz parte da leitura literária e das demais leituras. O ser humano sempre é reflexo do momento que vive, das circunstâncias que o rodeiam, dos fatos que o transformam.

Essas outras possibilidades de leitura possibilitam a presença dos iletrados na interpretação do mundo. Para o papa Gregório, o Grande, havia uma grande necessidade da presença das artes plásticas como uma forma de sociabilização dos que desconheciam as letras:

Uma coisa é adorar um quadro, outra é aprender em profundidade, por meio dos quadros, uma história venerável. Pois aquilo que a escrita torna presente para o leitor, as pinturas tornam presente para os iletrados, para aqueles que só percebem visualmente, porque nas imagens os ignorantes vêem a história que deve seguir, e aqueles que não conhecem o alfabeto descobrem que podem, de certa maneira, ler. Portanto, especialmente para o povo comum, as pinturas são o equivalente da leitura.

(MANGUEL, 2001: 143)

A leitura de um quadro traz uma questão curiosa e interessante. Não há a tamanha uniformidade presente na televisão. Todos podem concordar com o que está ali desenhado. Pode não haver dúvida sobre determinada cor utilizada em uma parte da pintura. Entretanto, há que se ressaltar que existe uma variabilidade impressionante de interpretação. O que ocorre na cena pintada pode ser matéria de divergência, pois cada um fará a sua própria leitura, de acordo com a relatividade que foi mencionada acima. Desse modo, cada um compreende o que vê de um modo e interpreta aquilo que vê de modo variado. Ocorrendo uma abertura, poucas vezes, apresentada pela televisão, que não lhe oferece uma interpretação, mas sim um fato que, certamente, muitas vezes, pode ser questionado. Algo que, na maioria das vezes, não ocorre: *“Tento compreender o que vejo e ler as imagens segundo esse entendimento [das imagens]”* (MANGUEL, 2001: 225).

Todo quadro sempre foi feito com o intuito de ser lido: *“Uma pintura, fosse um retrato ou uma cena, fosse religiosa ou alegórica, histórica ou privada, era criada com a intenção de ser lida”* (MANGUEL, 2001: 143).

Um último ponto a ser ressaltado na leitura de artes plásticas é a participação do “leitor” no universo que lhe é proposto. Um exemplo disso são as esculturas de Aleijadinho em Congonhas do Campo, onde as pessoas participam da exposição, locomovendo-se até a escultura, numa atitude ativa, como se estivesse diante das páginas de um livro:

O espectador passa de uma capela a outra ao longo do caminho sinuoso, como se passasse de um a outro capítulo cheio de suspense e, dentro de cada capela, de um a outro personagem esculpido, como se passasse de um a outro parágrafo.

(MANGUEL, 2001: 235)

3.4 - Conclusão do capítulo

Não pretendo, por meio deste capítulo, dizer que televisão é algo a que não se deva assistir. Não pretendo dizer que ela e as outras imagens são o inimigo número um da leitura. Pretendo apenas mostrar que todos os tipos de leitura devem coexistir. Há vantagens que a leitura literária traz que, dificilmente, ver-se-á em outras. Exemplo:

Comparada ao cinema, ao rádio e à televisão, a leitura tem vantagens únicas. Em vez de precisar escolher dentre uma variedade limitada, posta à sua disposição por cortesia do patrocinador comercial, ou entre os filmes disponíveis no momento, o leitor pode escolher dentre os melhores escritos do presente ou do passado. Lê onde e quando mais lhe convém, no ritmo que mais lhe agrada, podendo retardar ou apressar a leitura, interrompê-la, reler ou parar para refletir, a seu bel-prazer. Lê o que, quando, onde e como bem entende. Essa flexibilidade garante o interesse contínuo pela leitura, tanto em relação à educação quanto ao entretenimento.

(BAMBERGER, 2004: 13)

Um outro ponto bastante importante é, por meio do professor-leitor, conseguir fazer com que haja uma projeção para os livros daquilo que os alunos buscam na televisão. Isso só é possível por meio de um envolvimento

do professor com o material lido e o interesse dos alunos, como menciona María Elvia Charria de Alonso (in TORO, 1992: 35): *“Por supuesto hace falta que el maestro sea lector y que pueda así poner en contacto a los alumnos con materiales que tocan elementos similares a los que el niño encuentra en los programas”*.

Uma outra possibilidade é a de fazer uma junção da televisão com a educação, isto é, usar a televisão como uma forma de desenvolver meios para que as crianças possam melhor se desenvolver. Em resumo, buscar tirar partido da própria função exercida pela televisão: *“As crianças, diante da televisão, ‘trabalham’, assim como ‘trabalham’ na creche, com técnicas de jogo que são concebidas para melhorar seus desempenhos perceptivos”* (GUATTARI, 1981: 52).

Já que está claro que vivemos em uma sociedade que, atualmente, privilegia a imagem, temos que usá-la como aliada na formação de leitores: *“E sem dúvida o nosso tempo ... prefere a imagem à coisa”* (DEBORD, 1997: 13).

Cabe, mais uma vez, ao professor a atribuição de fazer com que a imagem caminhe com a leitura. Como? Por meio da criatividade. Ler o livro e depois assistir ao filme, ou vice-versa. Fazer, juntamente com os próprios alunos um filme sobre um trecho de um livro. Muitas possibilidades.

Seria muito bom que se conseguisse uma temperança no comportamento humano, fazendo com que o jovem estudante equilibrasse um pouco de cada coisa. Ver televisão. Ler um livro. Visitar museus com esculturas e pinturas. Navegar pela internet. Saber que tudo tem a sua importância quando colocado cada qual em seu tempo. O grande problema é que se passa a excluir completamente um modo de leitura em detrimento a outro.

Bamberger considera isso a tarefa do futuro:

A tarefa do futuro consiste, portanto, em orientar as crianças para uma leitura sistemática e aumentar o tempo que elas gastam diariamente lendo. Se isso for deixando ao acaso, a televisão e outras ocupações se mostrarão mais convidativas. A incumbência de ganhar tempo para a leitura tanto

se aplica ao trabalho escolar quanto às horas de folga.

(BAMBERGER, 2004: 52)

Mais adiante, falarei sobre algumas sugestões para que se possa estimular futuros leitores. Por enquanto, é preferível apenas dizer que o futuro já se faz presente. E, diante da facilidade da predominância televisiva, apresentada neste capítulo, é preciso que a leitura seja algo corriqueiro, ou seja, uma coisa que faça parte do dia-a-dia das pessoas, mesmo não possuindo a facilidade de outros tipos de leitura.

Por fim, cabe relatar que outros tipos de mídias não foram relatadas, como a internet, por exemplo. Mas o que se buscou nesse trabalho, em virtude dos relatos feitos pelos alunos, foi estabelecer um paralelo entre a televisão e o livro, expandindo-se, um pouco, à fotografia e às pinturas.

Capítulo IV: A pesquisa

Eu achava a minha religião: nada me pareceu mais importante do que um livro.

(Jean Paul Sartre)

Conforme já mencionei, trabalhei, durante o ano de 2006, com duas turmas de 3º ano do Ensino Médio, com o intuito de perceber como foi trilhado, até ali, o caminho de leitura de cada aluno.

Trabalhei com uma turma noturna da rede pública de ensino e com uma turma diurna da rede particular. Em ambas as turmas, eu era o professor de Língua Portuguesa. Havendo duas distinções:

- O primeiro ponto é que, no Colégio Santo Agostinho, eu já vinha acompanhando 80 % (oitenta por cento) daqueles alunos desde o 1º Ano do Ensino Médio. Enquanto que, no Colégio Estadual Vinícius de Moraes, era o meu primeiro ano com aqueles alunos. Prática bastante costumeira nos colégios públicos, na disciplina de Língua Portuguesa;
- O segundo ponto é que, no Colégio Santo Agostinho, ocorre a divisão da matéria em três disciplinas: Gramática, Literatura e Redação, sendo dois tempos para cada disciplina, fazendo um total de seis tempos de cinquenta minutos cada. Enquanto que, no Colégio Estadual Vinícius de Moraes, há apenas o nome Língua Portuguesa. Ficando a cargo do professor qual vai ser a divisão. Também há um total de seis tempos, mas, com a duração de quarenta minutos cada. Para que pudesse ter um melhor aproveitamento, também tracei, no colégio da rede pública, a divisão de três disciplinas: Gramática, Literatura e Redação, sendo, igualmente, distribuídos dois tempos para cada disciplina. Algo que gerou bastante espanto por parte dos alunos, visto que, segundo eles, nos anos anteriores, os outros professores haviam apenas se dedicado

à Gramática, durante os seis tempos. Ao serem questionados por mim sobre o que viram nas disciplinas de Literatura e de Redação, falaram que na primeira apenas fizeram um trabalho, no fim do ano, para que “pudesse ajudar na nota”. E, quanto à segunda, fizeram, ao longo de todo o ano, apenas uma redação no primeiro dia de aula, em que tinham que dizer quais eram os sonhos de cada um. Redação, segundo eles, jamais entregue pela professora.

A minha pesquisa, propriamente dita, começou a ser traçada, de modo concreto, por meio de um material feito pelos alunos de ambas as escolas. Por sugestão do professor Pedro Garcia, pedi que os alunos escrevessem algo como uma espécie de um memorial, ou seja, a história de leitura de cada um. Deixei a cargo de cada um que escrevesse da forma que quisesse. Porém, tamanha liberdade fez com que ficassem confusos. Por isso, pediram, nas duas turmas, que eu fizesse uma espécie de questionário com alguns pontos mais importantes a fim de que eles pudessem responder. Elaborei seis perguntas que lhes apresentei, mas deixei claro que não havia necessidade de responderem às perguntas. Bastava que utilizassem aquelas perguntas como uma espécie de roteiro. Não precisavam responder. Precisavam apenas fazer um texto que poderia ou não conter aqueles pontos. No Colégio Santo Agostinho, todos fizeram um texto em forma de redação. Em contrapartida, na Colégio Estadual Vinícius de Moraes, todos responderam como se fosse, literalmente, um questionário. Esse fato se deu, possivelmente, em virtude do conceito que cada turma possuía de um texto em prosa. No Colégio Santo Agostinho, os alunos já haviam trabalhado os tipos de composição de um texto. Já no Colégio Estadual Vinícius de Moraes, os alunos não dominavam os gêneros textuais, por isso se tornou mais fácil responder como se fora um simples questionário, algo a que eles estavam bastante familiarizados.

As perguntas feitas (a pedido dos alunos), para nortear o material que me foi entregue, foram:

- 1- Você gosta de ler? Por quê?

- 2- Quantos livros, aproximadamente, você já leu?
- 3- Qual o tipo de leitura que lhe interessa? Por quê?
- 4- Em sua casa, alguém tem o hábito de ler? Você acha que isso influenciou em seu gosto?
- 5- O que você acha da leitura na escola? Qual sugestão você dá em relação a isso?
- 6- Alguém já lhe incentivou ou motivou a ler?

Depois desse início de exploração, pedi, novamente por sugestão do professor Pedro, que os alunos me apresentassem um texto, um livro, uma música, uma história, enfim, algo que eles poderiam chamar de “texto preferido”.

Por fim, pedi que falassem sobre o que os afastava da leitura e o motivo pelo qual isso ocorria. Enquanto que aqueles que gostavam de ler deveriam dizer algo que os atraía na leitura, dando continuação ao já mencionado no memorial.

Segue abaixo, pormenorizadamente, os resultados da pesquisa em ambos os colégios.

4.1 - Colégio Estadual Vinícius de Moraes

O Colégio Estadual Vinícius de Moraes possuía sete salas de aula e funcionava em três turnos: manhã, tarde e noite. Tinha turmas de 6ª série do ensino fundamental, atual 7º ano, até turmas de 3º ano do Ensino Médio. No ano em que a pesquisa foi feita (2006), além das salas de aula, o colégio possuía ainda uma biblioteca bem pequena (que funcionava apenas alguns dias na parte da manhã, alguns dias na parte da tarde e nenhum dia na parte da noite), uma quadra poliesportiva e um salão onde ocorriam os eventos da instituição. No ano seguinte, com a mudança da direção, algumas coisas foram modificadas e, com isso, o colégio passou a ter um laboratório de informática, com dez microcomputadores (onde os alunos puderam ter acesso à internet) e, o principal, diante dos resultados obtidos na nossa pesquisa,

pedimos que a biblioteca passasse a ficar aberta também à noite. Algo que, no segundo semestre de 2007 foi concretizado.

O fato de o colégio não usufruir, até o ano de 2006, de um laboratório, provavelmente, foi um dos fatores marcantes para que os alunos não mencionassem, em seus relatos, a presença da internet como uma possibilidade de leitura.

A turma 3003, única turma de 3º Ano do Ensino Médio no período noturno do Colégio Estadual Vinícius de Moraes, possuía quarenta e sete alunos de características bastante variadas. Do ponto de vista disciplinar, era uma turma bastante tranqüila, pois, conforme eles mesmos diziam, “todos sabiam o motivo pelo qual estavam ali”. Por isso, não havia nenhuma dificuldade no trabalho cotidiano e tampouco na condução da pesquisa.

Em princípio, quando pedi que os alunos fizessem o memorial, houve uma certa preocupação por parte deles, afinal, queriam saber se aquilo haveria de contar como um trabalho escrito que estivesse valendo alguma nota para a nossa disciplina. Esclareci-lhes que não. Ainda assim, muitos questionavam se eu haveria de corrigir. Tive que dar uma explicação total sobre a minha pesquisa. E, foi curioso perceber o quanto ficaram surpresos, após entenderem o teor da pesquisa, ao saberem que, mesmo após o término do Ensino Superior, ainda assim, por vontade própria, eu continuava, conforme eles próprios diziam: “estudando”.

Ao receber o memorial feito por eles, deparei-me com um grande quebra-cabeça, pois havia todos os tipos de comentários possíveis. Aos poucos, fui organizando os textos e separando-os por grupos. Desse modo, pude chegar a quatro grupos: 1) os que não gostavam de ler; 2) os que gostavam mais ou menos (um pouco, depende ou às vezes); 3) os que estavam começando a gostar; e, 4) os que gostavam.

É importante ressaltar que os trechos dos depoimentos dos alunos, que passarão a ser citados a partir de agora, não foram corrigidos e tampouco foram acompanhados da expressão *sic*, por acreditarmos que a forma como escrevem não é o enfoque da pesquisa.

4.1.1- Os que não gostavam de ler

Entre os que não gostavam, houve as mais variadas explicações para isso. A aluna Lina, 19 anos (Anexo XX), por exemplo, atribuía a ausência do gosto pela leitura à não presença de alguém que a estimulasse, indo ao encontro do que mencionamos no primeiro e no segundo capítulos, isto é, o fato de ser importantíssimo a presença de alguém que aja como uma espécie de sementeiro: *“Por quê não tive quem me influencia-se a ler”*.

A aluna revela que está prestes a terminar o Ensino Médio, tendo lido, ao longo de toda a sua vida, apenas 2 (dois) livros.

O depoimento da aluna mostra o quanto a presença de alguém que faça da leitura algo importante a outrem é imprescindível: *“Somente o professor que encara a leitura do aluno como um todo é realmente capaz de formar leitores”* (BAMBERGER, 2004: 55).

Já o aluno André Carlos, 35 anos (Anexo XXV), dizia não gostar de ler, porque além de não possuir tempo também não tinha paciência para se sentar e ficar diante de um livro. Entretanto, mais adiante, revela o que gosta de fazer:

Já tenho paciência para sentar para escutar música, para conversa sobre qualquer outra coisa por exemplo: ir au baile, ir a uma festa com amigos, jogar dominó, jogar barralho , tudo isso faço toda hora mais quando falam comigo em ler uma revista, um livro, um jornal eu já não gosto finalmente eu teno pavor a leitura.

Percebe-se a dificuldade apresentada pelo André Carlos, já no 3º Ano do Ensino Médio, para escrever um texto bastante curto. O fato de ele não ter paciência para ler, mas ter para as demais coisas, intrigou-me. Conversei, certa feita, à parte, com ele sobre isso. E, para ele, dois fatores contribuem para essa falta de paciência: o primeiro é não ter tido na infância alguém que o incentivasse a ler. Algo que só ocorreu no 2º Ano do Ensino Médio, por meio da professora de Língua Portuguesa que pediu que o grupo dele fizesse um trabalho. Não obstante, não houve, segundo ele, uma continuidade no que

considerou “legal”, por isso foi algo apenas passageiro, que não conseguiu constituir raízes profundas. O segundo é devido à sua profissão. André Carlos trabalhava cuidando de cavalos que eram exibidos em exposições agropecuárias pelo Brasil. Fato que fez com que, muitas vezes, não comparecesse às aulas. Essa atividade, segundo ele, tomava-lhe muito tempo e o esgotava em demasia, já que se levantava às quatro horas da manhã e, não bastasse o dia cansativo de trabalho, quando não viajava, ainda ia, à noite, para o colégio.

Bamberger (2004: 51) fala sobre o tempo para ler:

De que servirão todas as ‘oportunidades’ se não houver tempo para ler? Acentuamos a importância do efeito prático, relacionando-o geralmente com o volume do material lido. O tempo que a criança gasta lendo também é ‘mensurável’.

Nos países onde se lê muito, o currículo consagra um número maior de horas à leitura. Na França, por exemplo, na primeira série, destinam-se todos os dias quatro meias horas inteiras à leitura. Combinando-se a leitura com o estudo da língua, das artes, da geografia etc., verifica-se que as crianças passam lendo, na primeira série, praticamente a metade do tempo. Nos anos seguintes também se consagra um tempo muito maior à leitura nas escolas francesas do que, por exemplo, nas da Europa Central.

Sem dúvida, a descrição da rotina de André Carlos mostra faltar tempo para a leitura. Algo que seria possível se a escola oferecesse um tempo específico para ela. Diante de uma rotina tão cansativa, de fato, é difícil fazer da leitura um hábito. Mas, mesmo diante de toda essa rotina, ele (André Carlos) ainda arranja tempo para jogar baralho, ir a bailes e festas. Portanto, não lia, porque a leitura era um desafio duplo para ele: primeiro, porque poucas vezes fora apresentado a um texto literário, por isso, se não foi

habitado à leitura desde a sua infância, certamente, agora, se torna um pouco mais difícil. A única vez em que teve a oportunidade de passear pelas linhas de um texto, segundo o seu depoimento, foi algo “legal” (é importante ressaltar que André Carlos jamais leu um livro inteiro). Segundo, pois não sabia ler direito. A mesma dificuldade que possuía na escrita, apresentava durante a leitura. Outros atrativos, sem dúvida, eram bem mais interessantes para ele.

Um outro relato interessante que cabe ser mencionado é o de Cláudio, 18 anos (Anexo XXVIII). Ele, filho de professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, sempre teve o incentivo da mãe, mas não gostava de ler, porque considerava chato e cansativo. As poucas vezes que se aproximou de alguma leitura foi por meio das histórias em quadrinho. Revela ainda que prefere outras coisas à leitura: *“Alem disso há muito mais coisas interessantes para se fazer do que ler”*.

Entretanto, o mais curioso é a consciência que ele possui sobre a importância e os efeitos da leitura, além dos prejuízos que a sua ausência traz:

Apesar de ler ser muito importante eu não consigo praticar a leitura com frequência ; só leio no caso de extrema urgência. As pessoas estão a todo momento lendo alguma coisa e aprendendo com a leitura. A leitura faz ativarmos a imaginação e termos mais sabedoria. Eu sei disso tudo. Mas apesar disso não consigo gostar de ler, pois não leio desde pequeno e não tenho muita paciência para isso. Mas eu confesso às vezes ser muito desinformado por falta de leitura, pois a leitura trás conhecimento e sabedoria.

É curioso, pois ele sabe isso tudo, mas não gosta.

No caso de Cláudio, mais uma vez, vê-se a questão da influência. Entretanto, vê-se a questão da não continuação do incentivo. Segundo ele, a mãe e a professora da 4ª série o apresentaram à leitura na infância. Depois,

não houve uma continuidade dessa prática. Bamberger (2002: 20) fala sobre essa transitoriedade: *“É preciso fazer da leitura um hábito determinado por motivos permanentes, e não por inclinações mutáveis”*.

Percebe-se que as coisas foram mal encaminhadas com ele. Leu, ao longo de sua vida, cinco livros, porque foi obrigado a fazê-lo, para que pudesse fazer provas no colégio. Talvez, uma outra forma de a leitura ser trabalhada poderia ter surtido algum outro efeito, já que ele próprio reclama da obrigatoriedade dessa prática, quando perguntado sobre o que acha da leitura na escola, ele dá a seguinte sugestão: *“Acho bom. Que não fosse obrigatório”*.

Um outro relato que merece destaque é o de Ivete, 24 anos (Anexo XXXVII). Ela diz não gostar de ler, porque se esquece do que leu anteriormente. Por isso, nunca terminou de ler um livro inteiro. Já jornais e revistas, ela gosta de ler:

Não tenho o hábito de ler livros porque nunca consigo terminar de ler e quando estou na metade do livro ou quase na metade, já esqueci o que li nas páginas anteriores. Então, sabendo disso, nem me atrevo a pegar qualquer livro pra ler.

Mas mesmo não gostando de ler livros, não fico totalmente longe da leitura, no dia-a-dia costumo ler jornais, revistas e curiosidades.

O caso de Ivete é típico da falta de acompanhamento. Ler com os alunos é a melhor coisa a se fazer. O auxílio de um professor que fizesse a junção do enredo lido ao que ainda viria a ser, certamente, resolveria o problema.

Mais uma vez, há um depoimento consciente sobre a importância da leitura, mesmo por quem não a exerce com frequência:

Sei o quanto é importante a leitura em nossas vidas, a pessoa que lê diariamente bons livros, está sempre adquirindo novas informações que

podem nos ajudar na escola, na conversa com amigos, na família, etc... E sem contar que quando nós lemos, incentivamos os outros a lerem também.

Essa consciência marca bem a autonomia do grupo pesquisado. Trata-se de um grupo maduro, que tem ciência do quanto suas próprias atitudes podem marcar o seu próprio futuro.

Um outro depoimento interessante é o de Leonardo, 25 anos (Anexo XLII), que não gosta de ler, porque sente impaciência, em virtude de as vistas ficarem “cansadas” e de, com isso, sentir sono: *“Muitas coisas que peguei para ler deixei senti minhas vistas cansadas o problema em eu não ler também estão nelas quando ensisto muito chegam até dúe ou da sono”*.

Ao ler esse depoimento, foi impossível não me lembrar do livro *Papirofobia*, da italiana Susanna Tamaro, em que o protagonista, Leopoldo, não consegue ler, porque tem problema nas vistas. Em virtude disso, não consegue se concentrar na leitura. Não posso afirmar, mas o caso de Leonardo é uma hipótese a ser levantada. Após ler esse relato, conversei com o aluno sobre essa possibilidade. Leonardo disse ser possível, visto que jamais foi a um oftalmologista. Disse-me que haveria de procurar um, assim que tivesse tempo.

Não posso afirmar que o caso de Leonardo seja um caso comum. O fato é que o mau funcionamento de uma coisa pode interferir em outra. Percebe-se nele uma vontade de ser leitor, sobretudo em virtude de a namorada gostar de ler e, assim, segundo ele, poderia haver um diálogo interessante sobre livros.

Já Felipe Luiz, 20 anos (Anexo XLIII), teve a influência do pai, que gostava de ler. Mas ele, Felipe Luiz, não gosta, porque tem impaciência e preguiça. O número de páginas é, geralmente, o que o influencia a pegar ou não um livro para ler: *“As vezes só de olhar o livro, com mais de não sei quantas páginas, já bate aquele desanimo , e eu acabo não lendo, vou deixando pra depois, depois e no final não leio”*.

Ricardo, 19 anos (Anexo XLIV), é outro que diz não gostar de ler. Segundo ele, falta-lhe força de vontade para continuar lendo. Mas, faz uma sugestão: que se leia mais em sala de aula: *“ler mais textos nas aulas”*.

Não se coloca como opositor à leitura. Para ele, o simples fato de não ler, está ligado internamente a ele próprio: *“Bom, acho que a preguiça que me atrapalha a ler, falta também a força de vontade para acabar com esse problema de não ler”*.

Mônica, 20 anos (Anexo XLVII), também diz não gostar de ler, entretanto gosta de poesia: *“Eu não sou muito fã (de ler), até porque não tenho muita paciência . (...) Eu gosto de ler poesia, até porque eu adoro escrever e criar verços”*..

Esse relato dá pistas de uma outra ausência nas escolas: trabalhar todos os tipos de textos, para que o aluno possa, ao menos, conhecê-los, mesmo que não venha a gostar. Provavelmente, um trabalho a longo prazo, por meio de poesias, poderia de alguma forma, fazer com que Mônica, que possui inclinação para a parte lírica, venha a se apaixonar pela leitura.

Por fim, gostaria de fazer um relato que é uma espécie de exceção. A aluna Marisa, 18 anos (Anexo XLIX), diz não gostar de ler e é uma excelente aluna. Conforme será relatado adiante, os alunos com melhores rendimentos, não apenas em Língua Portuguesa, como também nas demais disciplinas, são aqueles que, geralmente, gostam de ler. E, o caso de Marisa, pelo menos nesta pesquisa, constitui uma exceção, pois ela diz não gostar de ler. Porém, como boa aluna que é, sempre procurou ler os livros indicados pelo colégio. Ao todo, foram cinco. Mas, assume só ter lido partes, a fim de que pudesse compreender o livro num todo: *“Obrigada a ler foi uns cinco, mas nunca os li até o fim exceto um”*.

Marisa leu os livros apenas pensando na nota que viria a tirar, confirmando o que diz Bamberger (2004: 55): *“Infelizmente, muitos alunos acreditam que o que lêem na escola só é importante para a ‘nota’, que essa leitura é enfadonha e não tem reação alguma com os seus verdadeiros interesses”*.

O caso de Marisa, como já disse, é um caso à parte na presente pesquisa, pois além de não ler, ela não procura uma explicação. Diz apenas

não ter inclinação para a leitura: *“Não tenho o hábito de ler e acho que nunca tive interesse”*.

O que não diferencia Marisa dos demais alunos é que ela não teve incentivo de ninguém. Apenas relata que, no 2º Ano do Ensino Médio, por meio de um trabalho, uma professora acabou por incentivá-la. Ou seja, somente no 2º ano do Ensino Médio.

4.1.2- Os que gostavam mais ou menos, um pouco, depende, às vezes e de vez em quando

Antes de começar a falar sobre o segundo grupo, é preciso explicar o motivo pelo qual optei por colocar os que haviam dito que gostavam um pouco, às vezes ou depende junto com os que mencionaram que gostavam mais ou menos. Houve dois motivos que me levaram à presente opção. O primeiro foi em virtude da semelhança dos argumentos apresentados pelos alunos; e, o segundo foi em decorrência dos poucos alunos que recorreram a essas nomenclaturas.

A aluna Caroline, 21 anos (Anexo XXI), diz gostar de ler de vez em quando. Foi a única a dizer isso. Não menciona o motivo, mas fala que já leu dez livros. Um número bastante elevado pelo que foi constatado até agora. Em seguida, diz que o tio e as primas sempre leram bastante, mas não acredita que isso a tenha influenciado. Por fim, diz que, muitas vezes, possui preguiça de ler, em virtude da quantidade de páginas. Fato que me leva a crer que, em virtude dessa afirmação é que ela só gosta de ler de vez em quando: *“Quando eu pego um livro a 1ª coisa que eu vejo é quantas páginas ele tem se for acima de 300 eu desisto”*.

Essa declaração ratifica o que disse Luiz Antônio Aguiar (in GARCIA & DAUSTER, 200: 78): *“Entre outras coisas o volume é um dos primeiros critérios para afastar um adolescente do livro. É o tijolo”*.

A aluna Ana Maria, 18 anos (Anexo XXII), levanta um ponto curioso, que será seguido por mais duas pessoas. Ela diz que depende do tipo de leitura. Questionada sobre qual tipo de leitura a agradava, ela respondeu que não gosta de livros e de textos grandes. Disse gostar, realmente, de coisas

que falem sobre novelas e sobre o mundo: *“O tipo que fala sobre notícias de novelas, e do mundo. Porque gosto de saber o que está acontecendo nas novelas e no mundo também”*.

Embora Ana Maria não fale sobre a questão da imagem, pode-se perceber que o predomínio da imagem é que a impulsiona a ler algo. Ela não quer ler por gostar do texto, propriamente dito. Quer ler, apenas, para saber o que ocorre na novela.

Uma outra aluna que disse que “depende” foi Poliana, 19 anos (Anexo L). Ela pouco se aprofundou em seu texto. Disse apenas depender se o assunto da leitura é de seu interesse. Disse já ter lido três livros: *“Depende, só se for um assunto do meu interesse”*.

Quatro alunos disseram gostar “mais ou menos” de ler. Em quase todos, o que se percebeu foi o fato de mencionarem a falta de tempo ou o excesso de trabalho. O curioso é que dos quatro, apenas um não possui algum leitor em casa. Os demais têm: a mãe e/ou a esposa. Um fato marcante, já que a presença de um leitor caracteriza, até agora, neste grupo, um importante fator de contribuição na influência da formação de possíveis leitores.

Em relação ao termo “às vezes”, seis pessoas o mencionaram. Atribuem essa inconstância ao tipo de leitura, à impaciência e até mesmo à variação de humor, como diz a aluna Joselha, 22 anos (Anexo XXXIX): *“As vezes depende muito do meu humor”*.

Dois fatos, em relação a esses seis alunos, devem ser levantados. O primeiro é que, mais uma vez, a maioria, que menciona ter tido algum leitor em casa, também, de alguma forma, leu algo, mesmo achando que isso não tenha influenciado. E, o outro destaque é para o relato da aluna Gilcélia, 19 anos (Anexo XXXV), que já lera em torno de vinte e quatro livros. Ela tem em casa a mãe, que é uma leitora voraz: *“Sim, minha mãe. Eu fico admirada com a força de vontade que ela tem de tentar repor o tempo perdido”*.

Mas, o mais curioso é o fato de que ela começou a ler jornal para poder aprender sobre futebol, já que os seus tios conversavam sobre esse assunto, mas ela não sabia nada. Dessa forma, ela passou a ler os jornais, por isso afirma ter sido influenciada por eles (os tios): *“Foram os meus tios, como eles*

sempre debatiam sobre futebol e eu ficava 'viajando', passei a ler mais sobre o assunto para participar do debate”.

O caso de Gilcélia despertou-me bastante interesse. De fato, ela se tornou uma leitora, mesmo não afirmando gostar de ler. Mas, infelizmente, ela só permaneceu estudando até o término do 1º semestre. No 2º semestre, ela entrou de licença, em virtude de uma gravidez conturbada. E, após o nascimento da criança, não mais voltou às aulas.

4.1.3- O que estava começando a gostar e o que gostava um pouco

Este tópico é marcado apenas pela presença de dois alunos. Mas, em decorrência de serem depoimentos ímpares, achei ser importante que possuíssem uma atenção especial.

Principio pelo aluno Eduardo, 18 anos (Anexo XXVII), que afirma estar começando a gostar de ler: *“Não gostava mais hoje em dia estou gostando mais. Descobri que leitura faz muita falta”.*

Até esse relato, tudo bem, já que, como já mencionei, este grupo possui uma autonomia muito grande, por isso, o fato de estar começando a gostar de ler não seria completamente estranho ao resultado da pesquisa. Porém, algo vem corroborar o que venho afirmando anteriormente neste trabalho. Ao ser questionado se, em sua casa, alguém possuía o hábito da leitura, Eduardo é enfático: *“Todos tem o hábito de ler menos eu”.*

Por que será que ele começou a perceber a importância da leitura? O contato com pessoas que estão o tempo todo envolvidas com a leitura fez com que ocorresse algo que, conforme mencionado anteriormente, demos o nome de contaminação. O fato de mais uma vez achar que o contato com pessoas que lêem não o tenha influenciado, vem apenas ratificar a necessidade de individualidade do grupo, que não quer se mostrar influenciado por outrem. Entretanto, é fato marcante, na presente pesquisa, que os que possuem “semeadores”, acabam por ser, em algum momento, semeados.

Mais adiante, o aluno Eduardo, ao falar sobre a leitura na escola, pede uma espécie de auxílio à instituição: *“Acho muito importante (a leitura na escola) para aqueles que não tem tempo é muito bom”*.

Em seguida, sugere: *“Mais momentos de leitura na escola”*.

Os alunos mostram que não gostam de ler sozinhos, mas pedem que haja uma leitura em grupo. Demonstram interesse numa leitura feita na escola. Vejo isso como um grito de alerta. Se não possuísse interesse, Eduardo faria o mesmo que muitos outros alunos fizeram: não daria sugestão alguma.

Por fim, para terminar este tópico, um outro depoimento chamou-me a atenção. Foi o de Elisa, 38 anos (Anexo XLVI). Ao falar sobre o seu contato com a leitura, ela responde o seguinte: *“Um polco . Por falta de tempo”*.

Mais uma vez, um relato que não fugiria dos demais, não fosse o que segue. Ao mencionar o tipo de leitura que a interessa, Elisa faz a seguinte revelação: *“A bíblia, os rotulos de shampoo e as formulas”*.

Esta aluna é cabeleireira. A presença da bíblia vem ao encontro do que diz Chartier (2001: 86) sobre a leitura intensiva:

Um antigo estilo de leitura, característico das sociedades européias até a metade do século XVIII, teria as seguintes propriedades. Inicialmente, o leitor é aí confrontado com um número reduzido de livros (a Bíblia, as obras de piedade, o almanaque), que perpetuam os mesmos textos ou as mesmas formas, que fornecem às gerações sucessivas referências idênticas. Por outro lado, a leitura pessoal encontra-se situada em uma rede de práticas culturais apoiada sobre o livro: a escuta de textos lidos e relidos em voz alta, na família ou na igreja, a memorização desses textos ouvidos, mais reconhecidos do que lidos, sua recitação para si ou para os outros. Na Alemanha reformada, assim como na América puritana, a Bíblia constitui,

evidentemente, o alimento primeiro dessa prática plural do escrito. Enfim, nesse estilo antigo, a leitura é reverência e respeito pelo livro porque ele é raro, porque está carregado de sacralidade mesmo quando profano, porque ensina o essencial. Essa leitura intensa produz a eficácia do livro, cujo texto torna-se uma referência familiar, cujas fórmulas dão forma às maneiras de pensar e de contar. Uma relação atenta e diferente liga o leitor àquilo que lê, incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu.

Já a presença dos rótulos de shampoo e das fórmulas ocorrem em virtude de sua profissão. Lisa, como era chamada por todos, faz uso da leitura como uma necessidade ao seu trabalho cotidiano. Mas, o curioso é que ela considera esta leitura informativa como um tipo de leitura que lhe apetece. Segundo ela, é bastante comum, nas horas livres, buscar essa leitura, a fim de que possa lhe ser útil em tempo oportuno. Há ainda o fato de ela possuir leitores em sua casa e afirmar que isso a influencia, ocorrendo, mais uma vez, a contaminação da leitura: *“Sim. Acho que sim”*.

Mas, mesmo ocorrendo a falta de tempo, a que faz referência mais acima, Lisa, todas as noites, lê a bíblia. Mesmo que isso venha a provocar-lhe sono: *“Anoite antes de dormir eu leio a biblia mais por conta do cansaço eu durmo”*.

Mais uma vez, a leitura na escola poderia ser um trampolim: *“Gostaria de poder ler mais, mais não tenho tempo”*.

Se os alunos não têm tempo para a leitura, o jeito, certamente, é arrumar um tempo para eles, ou melhor, tentar proporcionar uma aproximação entre eles e a leitura. E, é exatamente aí, que a escola possui um papel importantíssimo, ao meu ver. Isto é, de ser um estabelecimento promotor da leitura. Mesmo que não haja interesse da maioria, é importante que se faça algo por aqueles que pretendem, de alguma forma, ser iniciados no campo das letras. Mas, para isso, conforme trataremos adiante, não se pode fazer da leitura um castigo, mas sim um prazer.

4.1.4- Os que gostavam de ler

Por fim, cabe relatar os que gostavam de ler. Não falarei sobre todos os alunos, mas farei conforme foi feito até agora, ou seja, mencionarei os casos que mais me atraíram e que, segundo a minha ótica, mais pertinentes foram à pesquisa.

O primeiro depoimento que me chamou a atenção foi o de Cristian, 20 anos (Anexo XXX). Ele afirma gostar de ler, mas não diz o motivo pelo qual gosta. Em seu memorial, há bastante laconismo, uma vez que deixa de mencionar quantos livros leu, se alguém o influenciou, se há algum leitor em casa. Porém, um comentário dele é bastante interessante. Cristian vê na leitura uma possibilidade de ascensão social: *“Para obter um emprego precisamos nos expressar bem e aí por diante, ela (a leitura) se caracteriza como uma das coisas que devemos aprender e guardar para sempre”*.

É indubitável o poder transformador da leitura. Quem lê possui um contato maior com a escrita e assim, conseqüentemente, acaba por expressar-se melhor. No relato de Cristian, vi que a leitura não possui caráter hedônico, mas sim funcional, ou seja, ele acha que a leitura pode auxiliá-lo, diretamente, numa progressão social. Provavelmente, haverá de ajudá-lo indiretamente. Ao ser questionado por mim, sobre o prazer da leitura, Cristian apenas me disse que nem sempre o que gostamos de fazer gera prazer imediato. Mas, o fato de fazermos pode proporcionar um prazer futuro.

O caso de Cristian vem corroborar o que acha Bamberger (2004: 07):

Há muito tempo se considera a capacidade de ler essencial à realização pessoal, e, hoje, é cada vez mais aceita a premissa de que o progresso social e econômico depende muito do acesso que o povo tem aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela palavra impressa.

Um outro aluno a dizer que gosta de ler foi Miguel, 19 anos (anexo XXXIV). Aluno que obtém bom rendimento por meio das notas, mas que

participa pouco dos comentários em sala de aula. Para ele, ler é uma forma de entretenimento: *“A leitura é, mesmo indiretamente, um dos meus mais antigos hobbies pois, ajuda a entreter-me quando estou sozinho”*.

Miguel vê na leitura uma companhia, assim como fazia Manguel (1997:27):

Então, meu lugar favorito de leitura era o chão do meu quarto, deitado de barriga para baixo, pés enganchados sob uma cadeira. Depois, tarde da noite, minha cama tornou-se o lugar mais seguro e resguardado para ler naquela região nebulosa entre a vigília e o sono. Não me lembro de jamais ter me sentido sozinho. Na verdade, nas raras ocasiões em que encontrava outras crianças, achava suas brincadeiras e conversas menos interessantes do que as aventuras e diálogos que lia em meus livros.

Um depoimento interessante de Miguel é a leitura como uma forma de experiência: *“A leitura também me dá entretenimento através das histórias, romances e contos que também me ajudam muito, pois eu tiro das histórias experiências que posso trazer pro meu mundo atual”*.

Essa afirmação feita por Miguel ratifica o que diz Maria (2002: 23) e foi citado logo no início deste trabalho: *“Ler é uma experiência. Ler sobre uma tempestade não é o mesmo que estar em uma tempestade, mas ambos são experiências”*.

Miguel mostra-se um verdadeiro leitor, mas não sabe relatar quantos livros leu ao longo de sua vida. Cita também que a mãe possui o hábito da leitura, e que, de certa maneira, o influenciou, mesmo que indiretamente, como tantos outros.

Um outro caso que cabe ser relatado é o de Neusa, 19 anos (Anexo XXXVI), que gosta de ler, pois interessa-se pela história: *“Sim, porque existem assuntos e histórias que me interessam”*.

Mas, Neusa nem sempre teve o gosto pela leitura, tudo ocorreu em virtude de uma professora de Português que a influenciou:

Professora Helena Maria de português, que me deu aula no 2º e no 3º ano (Neusa é repetente, pois teve que parar de estudar, na primeira vez que cursou o 3º ano, em decorrência do nascimento da filha. No ano seguinte, o ano da pesquisa, passou do turno da manhã para o turno da noite) do ensino médio aqui na escola.

O gosto pela leitura não foi algo gratuito, foi fruto de um trabalho ao longo de dois anos feito pela antiga professora de Português. Nesse percurso, Neusa já fez algumas leituras e é capaz, inclusive, de eleger os seus livros prediletos: *“Escrava Isaura, Dom Casmurro, Menino do Engenho, Capitães de Areia, O quinze, Iracema, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Os Sertões, Senhora”*.

É curioso reparar que todos os livros pertencem à tradição literária e fazem parte dos conteúdos programáticos de 2º e 3º anos. Séries em que a professora-semeadora trabalhou com ela.

Um outro depoimento que me chamou a atenção foi o de Carla, 26 anos (Anexo XLI), que lê desde pequena, influenciada pela mãe, e o faz por perceber os benefícios que a leitura traz: *“Sim, porque através da leitura aprendemos a escrever, ler e falar melhor além de estar se interagindo de um novo assunto”*.

Mas, o fato mais marcante, no depoimento de Carla, é o motivo pelo qual ela diz gostar de ler romances: *“Gosto muito de romances, porque passa uma idéia diferente da situação atual em que vivemos”*.

Um típico uso da leitura como fuga da realidade. Algo bastante caracterizado no Romantismo e combatido e ridicularizado no Realismo/Naturalismo, mas que para o leitor trata-se de uma espécie de combustível ao fim de cada página. Carla vê na leitura uma possibilidade de

alcançar o que não lhe é oferecido na “vida real”. Ela passa a fazer da leitura algo intrínseco do seu dia-a-dia. E, é exatamente aí que encontra prazer.

O aluno Rodrigo, 18 anos (Anexo LIII), também vê na leitura uma possibilidade de extrapolação da realidade: *“O ato de estarmos diante da leitura significa que podemos ‘viajar’ por vários mundos, países e outras coisas”*.

Este é um caso típico da leitura por prazer. Ler por saber que a leitura é algo gostoso, prazeroso. É exatamente o que tem faltado nas escolas.

A aluna Rosângela, 19 anos (Anexo LV), também faz uma declaração curiosa. Para ela, ler causa-lhe uma espécie de ansiedade, por isso, quando começa, não consegue mais parar de ler: *“Sim, por que eu começo a ler e vou me interessando pelo assunto e não consigo parar”*.

É curioso levantar uma sugestão feita por Carla e por Rosângela para a leitura na escola. Elas não pedem nada demais. Apenas pedem que a biblioteca do colégio fique aberta. Segue o que diz Rosângela: *“A minha sugestão é que no mínimo a biblioteca ficasse aberta 1 vez por semana. Eu amo ler, mais todos os livros que tenho já li”*.

Ao ler tal relato, fica impossível não fazer uma comparação com o que ocorre nos ‘países dos livros’:

Nos ‘países dos livros’ as escolas consideram essencial a existência de bibliotecas escolares centrais bem providas de livros. Além disso, principalmente na Suécia, na Grã-Bretanha e, até certo ponto, nos Estados Unidos, é também de praxe a presença de bibliotecas de sala de aula bem aparelhadas. Na Dinamarca boas bibliotecas de sala de aula são obrigatórias, da primeira à quarta série, e recomendadas, nas séries superiores.

(BAMBERGER, 2004: 51)

Enquanto nos “países dos livros”, há bibliotecas em sala de aula, aqui, no Brasil, os alunos pedem para que a biblioteca fique aberta. Realmente, é bem mais difícil de se formar leitor desse modo.

Por fim, cabe relatar o caso de Flávia, 18 anos (Anexo LVI). A aluna com o melhor desempenho da turma em todas as disciplinas. Ela gosta de ler e sabe dos benefícios da leitura: *“Sim. Porque, ajuda-me a me expressar melhor, a escrever corretamente, além de me ensinar outra linguagem no meu dia-a-dia”*.

Flávia é, sem dúvida, uma aluna que diverge dos demais. Ela já leu *“mais de cinqüenta”* livros. E, tem na bíblia e nos romances o seu tipo predileto de texto: *“Porque gosto de história de amor e de me aprofundar sobre a bíblia”*.

Percebe-se, claramente, a presença da leitura intensiva, já mencionada anteriormente.

Flávia tem no pai, técnico de rádio e televisão, um espelho de leitor, mas não acredita que isso a tenha influenciado, conforme tantos outros disseram. Afirma que lia, por ficar sozinha: *“Comecei a gostar de ler por passar a maior parte do tempo sozinha, sem crianças para brincar e ler era o meu passatempo”*.

Havia prazer no ato de ler. Embora a palavra prazer não faça parte do seu depoimento, percebe-se que o fato de ela ler para passar o tempo é sinal de que havia algum entretenimento na leitura. Além disso, Flávia ainda estudou em uma escola em que o professor a incentivava a ler: *“O meu professor de português pedia para lermos livros e em cada bimestre ele fazia questões e trabalhos muito legais sobre o livro como por exemplo: um teatro, história em quadrinho, uma radionovela...”*

A aluna Flávia ainda dá uma sugestão: *“Seria muito legal se as escolas incentivassem os alunos a ler, mas de forma bem criativa e divertida. Os jovens não gostam de coisas monótonas”*.

Além do professor, há também, em seu relato, a presença do pastor de sua igreja. Flávia diz dar aula na escola dominical de sua igreja. Por isso, sempre buscou aprender mais sobre a bíblia: *“O meu ex-professor Francisco me incentivou muito e o pastor da minha igreja, Valdecir, por eu dar aula dominical bíblica para as crianças e sempre querer saber mais sobre as questões bíblicas”*.

Por fim, Flávia apresenta os seus livros prediletos: *“São vários livros, mas os dois que me chamaram mais a atenção é a bíblia por instruir-me no meu dia-a-dia e o Diário de Sofia [ao conversar com Flávia, ela me esclareceu que era o Mundo de Sofia] que fala sobre filosofia”*.

O fato de Flávia ser leitora passou por uma série de características que corroboram, até agora, com o que apresentei neste trabalho. Primeiro, em casa, possuía um leitor. Depois, na escola, teve um leitor-semeador. E, não bastasse tudo isso, ainda teve um pastor que a incentivou o tempo todo, ocorrendo a contaminação em casa e a semeadura nos demais ambientes.

4.2 - Colégio Santo Agostinho

O Colégio Santo Agostinho é uma instituição católica e abriga apenas estudantes masculinos. Trata-se, na verdade, de um Seminário e é o responsável pela formação dos futuros padres da Diocese de Petrópolis. Entretanto, não apenas os adolescentes que querem ser padres que estudam no colégio. Há também os alunos chamados “externos”, isto é, são aqueles que retornam para as suas casas ao término do dia letivo. Já os demais, chamados de “internos”, são os seminaristas, que são alunos que dormem na instituição. Esses alunos, chamados “internos”, retornam para as suas casas nas seguintes datas, ao longo de todo o ano: semana santa, dia das mães, férias do meio do ano, dia de eleições e férias do fim do ano. Há entre os alunos alguns adolescentes que vêm de outros estados como: Goiás e Minas Gerais. Esses alunos, em virtude da distância, costumam ir para casa apenas durante as férias do meio de ano e as finais.

Na época da pesquisa, o colégio tinha quatro turmas diurnas: uma de 1º ano, uma de 2º ano, uma de 3º ano e uma de propedêutico (alunos “internos” que já terminaram o Ensino Médio, mas como não fizeram as provas do vestibular no ano anterior, ficam preparando-se para o próximo ano, como se fosse uma espécie de “cursinho”). Além das aulas diurnas, os chamados “internos” ainda possuíam algumas aulas extracurriculares no período vespertino: música, língua grega e língua latina. O colégio possuía uma biblioteca, um laboratório de química, um teatro, uma capela, um campo de futebol, uma quadra poliesportiva, um salão de jogos, uma sala de tv, uma sala de estudos (com aproximadamente 120 cadeiras fixas) e um laboratório de informática – com três microcomputadores – que podiam ser utilizados apenas para digitação de trabalhos, sem poder acessar à internet.

A turma do 3º Ano do Ensino Médio do Colégio Santo Agostinho possuía dezenove alunos. Era uma turma, cuja maioria, cerca de oitenta por cento, conforme já citado anteriormente, eu acompanhava desde o 1º Ano do Ensino Médio. Quanto à disciplina, era uma classe bastante tranqüila. Em relação à participação, sempre se caracterizou por ser bastante participativa.

Quando lhes apresentei o assunto da pesquisa, houve uma aceitação bem grande e, ao mesmo tempo, pude perceber uma satisfação bastante intensa, pois eles (os alunos) demonstraram grande alegria em poderem ajudar-me. Muitos questionaram-me se o nome deles apareceria no meu trabalho. Respondi-lhes que dependeria do aval deles. Todos, unanimemente, pediram-me para que, quando citados, eu mantivesse os nomes reais de cada um. Houve um certo envaidecimento por terem sido escolhidos. Entretanto, juntamente com o Professor Pedro, julgamos por bem não manter os nomes originais dos alunos tampouco dos Colégios. Por isso, todos os nomes citados nesta dissertação são fictícios.

E, logo depois desse passo, transcorreu toda a pesquisa.

Conforme ocorreu com a turma do Colégio Estadual Vinicius de Moraes, pedi que fizessem o memorial da leitura. Diferentemente do que houve no outro colégio, aqui, todos escreveram um texto, constando os tópicos mencionados e pedidos por eles, a fim de que pudesse nortear o que escreveriam.

Após análise do material, pude constatar a presença dos seguintes grupos: os que não gostavam de ler, os que já gostaram, os que gostavam mais ou menos, os que estão começando a gostar e os que gostavam de ler.

4.2.1- Os que não gostavam de ler

Ao todo, seis alunos disseram não gostar de ler. O aluno Diogo, 17 anos (Anexo II), disse não gostar de ler livros, mas outras coisas ele gosta:

Eu não gosto de ler livros, mas outras coisas como revistas, eu gosto de ler, pois me ajudam a gravar melhor como algumas palavras são escritas e para

aprender palavras novas e também, para poder saber que está acontecendo no país e no mundo.

Mas, o fato curioso é que, mesmo não gostando de ler livros, Diogo diz já ter lido uns quinze livros:

Por não gostar muito de ler livros, eu só devo ter lido uns 15, mas revistas, revistinhas em quadrinhos, pequenas histórias, eu estou sempre lendo, principalmente, relacionadas a esporte e a humor, pois são áreas que eu gosto mais.

Diogo declara que todos, em sua casa, lêem, mas ele, não. Diogo apresenta-se como um leitor, mas não um leitor de obras literárias. Ele as lê quando precisa para alguma coisa na escola, mas não demonstra prazer. Percebe-se a ausência da função hedonista, mas não se percebe a ausência da leitura. Mesmo sem sentir prazer com a leitura, mais adiante, em seu relato, Diogo elege seu texto preferido:

O livro que eu mais gostei de ler foi 'O Arqueiro', o primeiro livro da trilogia 'Em busca do Graal' de Bernard Cornwell, pois se trata de um livro de aventura onde a personagem participa de batalhas e guerras antigas para poder cumprir a promessa que fez ao seu pai quando ele morre, de recuperar uma relíquia de sua cidade natal.

Percebe-se que, mesmo dizendo não gostar de ler, Diogo elege um livro de literatura como o seu texto predileto. Às vezes, adormecido pela prática cotidiana na escola, que cobra obras dos períodos literários, Diogo poderia dizer que o seu texto predileto era uma revista ou uma história em quadrinho. Mas, não. Escolhe um livro. Mesmo dizendo que não tenha sido influenciado pelo fato de todos em sua casa lerem, Diogo, de alguma forma, foi “contaminado”. Questionado por mim, em particular, o motivo pelo qual

gostou do livro “O Arqueiro”, disse-me que, sobretudo, porque não havia sido pedido no Colégio. A rejeição à obrigatoriedade que a escola impõe é, sem dúvida, segundo o relato de Diogo, o grande fator de afastamento dele para com a leitura.

Entretanto, há uma ambigüidade no depoimento de Diogo, pois ele próprio sugere que as escolas cobrem leitura de seus alunos: *“Eu acho que os professores deveriam passar testes sobre os livros ou lerem-os na sala junto com os alunos para forçá-los a lerem o que acaba influenciando-os”*.

Algo bastante típico de alguns jovens, que pedem liberdade, mas, por outro lado, exigem uma cobrança mais incisiva por parte da escola. Diogo atribui à escola o fundamental papel pela propagação da leitura. É ela, segundo o relato dele, que deve influenciar na formação do leitor.

Já no depoimento do aluno Gérson, 18 anos (Anexo VI), merece destaque o fato de dizer que a ausência da leitura é a falta de um assunto que o interesse: *“Não é que eu não goste de ler, o problema é que eu nunca acho nada que me interesse. Eu só li alguns livros até hoje e mesmo assim eu os li porque iria fazer testes sobre os livros”*.

Entretanto, ao achar um assunto que o atraia, Gérson manifesta-se um bom leitor: *“O único objeto de leitura que me prendeu até hoje foi o mangá dos Cavaleiros do Zodíaco, eu li todos os episódios”*.

O que Gérson apresenta, assim como Diogo, é a ausência de prazer em leitura literária. Mais adiante, em seu relato, ao falar sobre a leitura na escola, Gérson diz:

Mesmo não me interessando em leitura eu acho legal o que o meu professor faz, eu não to puxando o saco não, mas o que ele faz é legal mesmo. Ele não obriga ninguém a ler nada ele simplesmente insentiva, lê com os alunos dentro de sala, e acaba despertando o interesse de alguns em ler, pena que nunca o meu.

Gérson confirma o que diz Silva (2005: 24) sobre a variação do impacto da leitura em cada leitor: *“Os níveis de impacto da obra lida em cada leitor serão sempre diferentes e ricos em significados”*.

A não obrigatoriedade faz com que Gérson não tenha ojeriza à leitura. Ele aceita as atividades propostas, participa, questiona. Apenas diz não gostar de ler. Entretanto, quando há a leitura em sala de aula, ele se torna um leitor participante. Há a tentativa de um leitor-semeador, ou seja, conforme já foi citado anteriormente, aquele que de alguma forma incentiva uma prática de leitura. Mesmo que não haja efeito, há, inclusive, o reconhecimento por parte do próprio aluno.

Sabe-se que é muito difícil a aceitação unânime, por parte dos alunos, de uma atividade pedagógica. Todavia, o mero fato de não ocorrer resistência à essa prática, já se pode considerar um avanço.

Um outro relato que merece destaque é o de Israel, 18 anos (Anexo IX), que diz não gostar de ler em virtude da ausência de movimento durante a leitura:

Não muito. Porque eu acho que eu nunca separei um tempo para me dedicar a leitura. Com isso eu sempre me acostumei ficar movimentando de um lado para o outro. Não gosto de ficar só parado leno, mas quando me pedem para ler algo tento.

Mesmo não gostando de ler, o aluno apresenta uma aceitação à prática da leitura. Já leu mais de quinze livros. Algo que parece considerável a uma pessoa que se julga um não-leitor: *“Já li mais de 15 livros incluindo livro de romances e livros de santos. Gosto muito de ler sobre a vida de santos, principalmente sobre a vida de mártir, como eles sofreram o martírio”*.

Em Israel, vê-se uma prática leitora, mesmo que condicionada ao pedido que alguém o faça: *“quando me pedem para ler algo tento”*.

Ora, se ele *“gosta muito”* de ler sobre a vida de santos, então ele gosta de ler, pois faz dessa ação uma busca de satisfação e prazer. O que Israel manifesta é o total desinteresse pela leitura contida no conteúdo programático. Mesmo que não a negligencie, pois, segundo ele, é necessária, afinal, cai no

vestibular: *“Já a leitura na escola é uma coisa muito chata, porque os professores passam muitos livros chatos. Mas eu entendo os professores eles são ‘obrigados’ a passar esses livros chatos, porque cai muito em vestibulares”*.

É interessante notar que a escola acaba sendo a castradora da leitura, pois aquilo que ela “cobra” é em virtude de uma exigência: o vestibular. Por outro lado, o professor também não pode estar alheio ao que o sistema educacional cobra, não podendo deixar de explicar o que “cairá” no vestibular. Até os próprios professores, como muito bem atestou Israel, são “obrigados’ a passar esses livros chatos”.

Mais adiante, em seu relato, Israel ainda menciona um outro problema em relação à leitura: *“Muitos professores me influencia a ler, mas quando eles começam a falar de livros eu fico doído para ler se o livro for muito grande já fico meio desanimado, porque penso que vou perder muito tempo com aquele livro”*.

Ele apresenta a preguiça, em virtude do tamanho do livro, como um fator de afastamento. Confirmando o que disse Luiz Antônio Aguiar, anteriormente (in GARCIA & DAUSTER), sobre o tamanho do livro.

No relato de Israel, conforme pode ser visto em anexo, há também a presença da leitura intensiva a que faz menção Chartier (1994): *“Em minha casa só os meus pais têm o hábito da leitura. Eles lêem todos os dias os livros de oração, a bíblia”*.

O relato seguinte é o de Luís Antônio, 18 anos (Anexo XIII), que não apresenta muito entusiasmo com a leitura, mas atribui ao colégio uma forma de iniciação à leitura:

Hoje em dia eu posso ver a leitura de uma maneira diferente, pude aprender a conviver com ela, e também a gostar de uma certa forma. Eu não me interessava muito por ler, até que comecei a ler alguns livros do colégio, interessantes e estou começando a entender um pouco esse mundo da leitura, apesar de eu não gostar de muitos tipos de livros, eu tenho aqueles que me despertam mais, como por exemplo: sobre carros, motos, aventuras, contos entre outros.

Luís Antônio dá um depoimento sobre a familiaridade com a leitura: *“Eu devo ler em média por ano cerca de oito livros quantando os de colégio e os do meu curso de inglês”*.

O nível de exigência do que é um leitor, para Luís Antônio, é algo bem superior ao que, geralmente, é relatado na média nacional: 1,5 (um e meio) por ano, segundo recente pesquisa divulgada nos telejornais (em meados de junho de 2007). Enquanto ele, mesmo não sendo leitor e não se dizendo um amante da leitura, lê cerca de oito livros por ano.

Ainda sobre Luís Antônio, cabe dizer que o seu texto preferido é *“Vidas Secas”*, texto trabalhado e lido em sala de aula com os alunos. A escolha de Luís Antônio, por esse livro, deixa bem claro a diversidade de gosto, não apenas entre os alunos, mas entre os seres humanos. Para quem se dizia um não amante de livros e que se importava mais com textos sobre carros e motos, percebe-se que a escola teve alguma influência na sua formação de leitor.

Além de Luís Antônio, o aluno Cláudio Luiz, 18 anos (Anexo XIV), que também mencionou não gostar de ler, elegeu *“Vidas Secas”* como o seu texto preferido, confirmando o que Bamberger (2004: 11) diz: *“Para os jovens leitores, os bons livros correspondem às suas necessidades internas de modelos e ideais, de amor, de segurança e convicção”*.

Basta ver o que diz Luís Antônio: *“Gosto desse texto pois é muito parecido comigo pois mostra a história de um menino que quer ser semelhante a seu pai, copeando seus gestos e atos. E é o que fasso me espelho em meu pai para ser um homem digno do que eu fasso”*.

Por fim, cabe mencionar o depoimento do aluno Wilson, 17 anos (Anexo XIX), que também não gosta de ler, mas diz ter lido uns cem livros. Fato esse que me deixou curioso. Ao conversar pessoalmente com ele, soube que ele incluiu, nessa relação, os textos de mangá e em história em quadrinho. Portanto, para Wilson, livro é toda e qualquer obra que apresente um enredo.

Além desse fato, há também a questão da função da escola para Wilson, ao sugerir a leitura nela: *“Nas escolas deveria ser severamente aplicada (a leitura) pois é a forma de deixar os alunos mais cultos”*.

Algo que caminha na contramão do que acha a maioria dos alunos.

4.2.2 - Já gostou e mais ou menos

Dois alunos deram o depoimento inteiramente individual. Por isso, resolvi colocá-los juntos, conforme havia feito na análise do outro colégio.

O aluno Edson, 18 anos (Anexo XI), disse que já gostou de ler, mas com o tempo, foi perdendo o hábito: *“Quando eu era menor, gostava de ler gibis e histórias infantis, como toda criança, mas eu fui crescendo e perdi esse abito”*.

Conversei pessoalmente com o Edson e perguntei a que ele atribuía essa perda de hábito. Ele me disse que achava ter sido em decorrência do não incentivo nas séries iniciais do segundo ciclo do ensino fundamental. Depois, quando começou a trabalhar a leitura no Ensino Médio, segundo ele, já estava “viciado” em música, por isso não conseguia pensar em outra coisa.

Há no discurso de Edson uma certa resistência a uma nova possibilidade. No entanto, o mais curioso é perceber que, antes de entrar no segundo ciclo do ensino fundamental, ele lia. E, como em casa, ninguém tem o hábito da leitura, a ausência da prática leitora na escola fez com que ele se afastasse. No caso de Edson, é provável que até a obrigatoriedade da leitura poderia servir como uma espécie de incentivo à continuação. Todavia, a ausência total fez com que ele se afastasse por completo de todo o hábito leitor.

Tiago, 19 anos (Anexo XII), relata gostar mais ou menos: *“Bem, dizer que gosto muito seria mentira e que não gosto também, diria que mais ou menos, pois até poucos anos atrás, não tinha muita influência”*.

Questionado sobre o tipo de influência, Tiago disse se referir à influência da escola, pois, nos demais colégios estudados, ele não havia tido o incentivo de ninguém, já que em sua casa ninguém tem o envolvimento com a leitura: *“Na minha casa não se tem o hábito de ler, meu pai não gosta muito, minha mãe só a bíblia e meu irmão ainda é novo”*.

Vê-se, neste caso, que, mais uma vez, quando a família não forma o leitor, os alunos esperam que a escola consiga. É ela, a escola, que acaba tendo essa incumbência.

4.2.3 - Os que estavam começando a gostar

Dois relatos entraram nesta categoria. Um foi feito por Sandro, aluno mais velho da turma, 27 anos (Anexo I):

Durante toda a minha vida fui levado a me dedicar mais a atividades dinâmicas como: futebol, corrida, trabalho que necessitavam bastante de exercícios. Hoje busco voltar uma parte da minha vida para a leitura, pois sinto o desejo e a necessidade de fazê-la, porém ainda sou preso a vícios do passado. [...] Mas pouco a pouco estou vencendo graças a exemplos, como o seu isso não é bajulação, pois não preciso de fazê-lo, faço por pura gratidão. Obrigado por me ajudar a ser uma pessoa melhor. [...] E a propósito depois das férias do meio do ano, já terminei 2 livros.

Sandro vê na leitura uma forma de ascender como pessoa. Por meio das aulas de Literatura, o aluno foi sempre ampliando o seu interesse pelos livros, terminando o seu relato com uma revelação que mostra alguma diferença em relação ao ponto anterior. Para quem nunca havia terminado um livro, a leitura de 2 livros já foi um grande avanço.

No caso de Sandro, filho de agricultores, somente a escola foi uma forma de apresentação à leitura. O aluno considera-me um exemplo, mas diria que fui um incentivador. Agi como um professor-semeador. Nada mais do que isso. Nesse caso, não há dúvida quanto à influência da escola na formação desse leitor. Ocorrendo o que Silva (2005: 37) chama de contágio:

Uma das formas de formar leitores é por meio do contágio, do incentivo, da sugestão do prazer que a leitura proporciona. O professor, nesse sentido, dever ser aquele que orienta, que conversa sobre o livro lido ou indica algum, de maneira descontraída, lado a lado com os alunos, sem imposição de autoridade. A influência do professor pode transformar a caminhada de não-leitor para leitor, num processo contínuo e de grande prazer para ambos.

Um outro relato que segue a mesma linha é o do aluno Renato, 18 anos (Anexo XVIII):

Comecei a interessar-me pela leitura quando comecei a cursar o Ensino Médio, antes disso havia lido dois livros. Hoje devo ter lido aproximadamente 15 livros, variados em diversos temas e estilos. O incentivo para a leitura foi dado em parte pela minha família, onde todos lêem, mas principalmente pelo meu pai, que tem pouco estudo e bastante do seu conhecimento foi adquirido através do hábito da leitura. Outro fator que me incentivou foram as aulas de literatura, onde pude perceber a importância da leitura. Lendo, na escola, comecei a ter um interesse em aprofundar-me e se não gosto do livro, posso buscar um outro autor. A leitura na escola foi um ponto de partida para mim, como leitor.

Creio que este relato deixa bem claro a importância da escola e, conseqüentemente, a importância de o professor fazer da leitura algo importante para os alunos.

O aluno Renato demonstra não apenas estar começando a gostar da leitura, como também e, sobretudo, ter alcançado uma grande autonomia,

pois, agora, é capaz de ir buscar outras fontes de leitura, que não seja apenas a que a escola oferece.

E, ainda em relação ao discurso de Renato, é curioso a consciência do predomínio da televisão e a ação prejudicial da mesma, assistida durante tanto tempo, que faz com que, às vezes, tenha preguiça de ler e, por isso não consiga consolidar a sua formação de leitor:

Acho que tenho preguiça de ler, porque tenho também preguiça de pensar. Com a televisão me acostumei a ter todas as informações prontas, em visual e áudio. Quando vou ler tenho que trabalhar essas áreas, que normalmente não trabalho, e isso talvez me dê uma sensação de desgaste mental. Com a televisão é muito mais fácil, não preciso trabalhar, ela trabalha por mim.

4.2.4 - Os que gostavam de ler

A última categoria é a dos que gostavam de ler. Ao todo, nove alunos afirmaram que gostavam de ler. Desses nove, apenas um disse que, em sua casa, ninguém gosta de ler. Entretanto, esse mesmo aluno, Vinícius, 18 anos (Anexo XV), afirma ser bastante incentivado por alguns professores: “As pessoas que mais me incentivam a ler são meu professor de Português e meu ex-professor de Sociologia”.

Vinícius apresenta os motivos por que gosta de ler: “Nas histórias que são contadas por livros, revistas em quadrinhos, contos, etc, e como se você entrasse em outro mundo. Um tipo de fuga da realidade em que vivemos para uma realidade de sonhos, onde tudo é possível”.

O poder hedonista da leitura está presente no relato de Vinícius. Ele não fala, em momento algum, sobre obrigatoriedade ou coisa assim enfadonha. Relata ainda que o gosto pela leitura se deu por meio da sua paixão por histórias em quadrinho: “Desde pequeno sempre tive interesse em revistas em quadrinhos. Acho que isso influenciou bastante em meu hábito de ler”.

Os demais alunos, que disseram gostar de ler, têm em casa algum leitor. Corroborando o que vem sendo falado desde o início, ou seja, quando há a presença de um leitor, na maioria das vezes, pode ocorrer a contaminação da leitura.

O relato do aluno Elvis, 17 anos (Anexo III), vale ser mencionado: *“Li aproximadamente uns 100 livros”*.

Para Elvis, é importante que a escola leve o aluno a ler desde as séries iniciais: *“A leitura na escola é algo muito bom, principalmente quando é incitada desde os primórdios, na 3ª ou 4ª séries”*.

Trata-se de um relato de um aluno leitor, que vê, na forma de semente a melhor forma de conseguir expandir a formação de leitores.

O aluno Fabiano, 18 anos (Anexo IV), apresenta a leitura como uma fonte de prazer, algo semeado pela mãe:

Desde pequeno a leitura está presente no meu cotidiano. Minha mãe, quando eu tinha uns 6 ou 7 anos, tinha o costume de trazer gibis para mim, do Zé Carioca, Tio Patinhas, do Pato Donald e por aí vai. Então eu ficava ansioso esperando minha mãe chegar com as revistinhas. Outra coisa que me deu gosto pela leitura quando pequeno, é que minha mãe lia histórias como Chapéuzinho Vermelho e também umas história de um cachorrinho, que agora eu não me recordo o nome que eu amava. Cada dia ela lia umas 4 páginas por dia e isso foi essencial na minha formação.

Um relato de um aluno que, quando criança, foi iniciado na leitura de maneira bastante consciente. A seqüência do memorial do aluno Fabiano é uma constante relação positiva com a leitura. Menciona uma professora, chamada por ele de tia, que trazia os livros para os alunos lerem: *“Na escola, os professores tentavam isentivar, lembro-me da tia que separava uns minutos e trazia livros para a gente ler”*.

Entretanto, a obrigatoriedade da leitura, quase interrompeu o bonito relacionamento entre o aluno Fabiano (Anexo IV) e a leitura: *“Mas pra falar a verdade eu odiava os livros da escola”*.

Depois, houve uma lacuna na sua formação, e durante algumas séries não recebeu, no colégio, o incentivo de ler livro algum: *“Mas até a 6ª série não passavam livro algum para lermos”*.

A partir da 7ª série, mais uma vez, uma professora-semeadora cruzou o caminho de Fabiano (Anexo IV): *“Mas a partir da sétima série, minha professora passava uns livros da série vagalume para ler, muito interessantes os livros”*.

Fabiano relata que só lia o que era pedido no colégio. Porém, quando chegou ao ensino médio, retomou o gosto pela leitura dos jornais e das revistas. Em seguida, foi apresentado a alguns autores como, Machado de Assis, por exemplo, por quem passou a manifestar grande apreço: *“No Ensino Médio conheci autores como Machado de Assis, que eu particularmente gosto de alguns livros, principalmente os de contos”*.

Por fim, de forma consciente, Fabiano relata a importância da leitura na escola e menciona os seus incentivadores:

A leitura na escola me fez conhecer vários estilos e aumentar meu gosto por histórias.

Meus professores e minha mãe me incentivaram e me estimularam a ler, sendo assim de grande importância na minha formação.

Eu devo ter lido mais ou menos uns 70 livros, sem contar os livrinho de quando eu era criança.

Para o aluno Lúcio, 18 anos (Anexo V), o interessante na leitura é o poder da imaginação: *“Gosto de ler pelo fato de imaginar as coisas bem ao meu estilo”*.

Na seqüência do depoimento de Lúcio, é curioso perceber que há, ao seu redor, uma boa quantidade de leitores que o incentivaram:

Na minha casa, todos gostam de ler (...) Há 2 pessoas que mais me incentiva a ler, um amigo

meu que sempre lê pelo menos 1 livro por mês (...) e o meu professor de Português, que talvez nem saiba que a cada comentário de um livro de uma crônica que ele faz, me influencia e muito, porque quero ler mais e mais.

O relato de Lúcio sintetiza o que vem sendo comentado desde o início: não é regra, mas, quando se tem leitores ao redor, facilmente ocorre a contaminação.

O aluno Wellington, 19 anos (Anexo VIII), embora goste muito de ler, sugere que a leitura na escola não seja algo obrigatório: *“Deve-se ter esse insentivo principalmente da escola mas não no sentido de castigo, ‘se não ler perte ponto...’, acho que o aluno deve ler por iniciativa própria”.*

Wellington mencionou um ponto importante: o castigo. É imprescindível que se acabe com a visão de que a leitura pode servir como castigo. Geralmente, o castigo cria uma certa resistência e, por isso uma antipatia. Ler é importante, porque é legal ler.

Uma outra sugestão interessante é a do aluno Roberto, 17 anos (Anexo XVI), que pensa ser interessante começar a leitura com o que os discentes gostam, para que assim ocorra uma empatia e, conseqüentemente, uma iniciação ao prazer de ler: *“Penso que se deveria cultivar entre os jovens, o hábito de leitura de livros que mais lhes agradem e, aos poucos, fomentando a leitura de outros livros essenciais para os seus aprendizados”.*

4.3 - Conclusão do capítulo

Uma questão que me chamou a atenção em ambas as escolas, foi o fato de que os alunos, que apresentaram o maior apreço pela leitura, são também os alunos que têm o melhor resultado de uma maneira geral, não apenas em Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas. Desse modo, foi observado que a leitura perpassa todas as disciplinas, ratificando o que o autor Ziraldo, em tom provocativo e irônico, gosta de dizer: *“Ler é mais importante do que estudar”.* E, tal constatação, serve para corroborar o que

diz Barthes (in BUNZEN, 2006: 102): *“Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”*.

Segundo Bamberger (2004: 10): *“Estudos psicológicos revelaram que o aprimoramento da capacidade de ler também redundava no da capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção”*. E, o mesmo autor (2004:13) prossegue, dizendo: *“todo bom leitor é bom aprendiz”*

Palavras diferentes, mas com o mesmo conteúdo, são ditas por Maria (2002: 24): *“O que nos leva a concluir, repetindo as palavras de Frank Smith, que a leitura torna as pessoas mais espertas”*.

Um outro fator de importante menção, presente neste capítulo, é o fato de que a maioria dos alunos que tem leitores em casa ou teve contato com algum leitor que o tenha incentivado, de alguma forma, a ler (mesmo que tenha dito que isso não serviu como fator de influência), tornou-se leitor e, o principal, passou a gostar de ler.

Uma outra constatação é a importância da escola na sedimentação da expansão do gosto pela leitura: *“Apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, é na escola que a maioria das crianças aprende a ler. Muitas têm, no ambiente escolar, o primeiro (e, às vezes, o único) contato com a literatura”*.

(SOUZA, 2004:63)

É imprescindível que a escola seja a promotora dessa prática, já que não há como fazer saber qual foi a contribuição da família na formação de leitor de cada aluno. Fica evidente que uma não exclui a outra, mas o que a pesquisa mostrou foi o quanto é primordial a influência da escola, desde que o professor-semeador saiba trabalhar a leitura como uma fonte de prazer – mesmo quando fizer parte do conteúdo programático da série – e não como um castigo ou mera obrigação, como afirma Ezequiel Theodoro da Silva (in SOUZA, 2004: 39): *“É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”*.

Capítulo V: A roda de leitura e outras possibilidades de se trabalhar a leitura

Queríamos tanto que o livro continuasse.

(Marcel Proust)

É preciso que se tenha em mente que a leitura deve ser encarada de forma especial, pois é um auxílio amplo, não se restringindo a uma simples disciplina, e possui importância no avanço pessoal de cada indivíduo.

Simone de Beauvoir, citado por Fraisse (1997: 21) tem uma frase curiosa em relação à influência da leitura na escrita: *“Como eu lia muito, cometia poucos erros”*.

Falta à organização escolar essa consciência: quem lê, na maioria das vezes, comete poucos erros ortográficos, de raciocínio. Entretanto, a leitura não pode ser trabalhada apenas como um meio da obtenção da ortografia e de outras técnicas construtivas de um texto. O meio primordial para que a leitura seja encarada como um fator decisivo na formação de um aluno é o uso constante do seu emprego. A escola deve fazer da leitura uma das partes da engrenagem total da educação, trabalhando-a como uma fonte de prazer. Dessa forma, indiretamente, conseguir-se-á a obtenção de outros benefícios por meio da leitura. A leitura não deve ser trabalhada com uma exposição clara de metas como: ao ler referido texto será possível se descobrir palavras novas ao vocabulário de vocês. Isso não! O aluno descobrirá palavras novas para o seu vocabulário, porém não cabe à escola sinalizar quais são as palavras. Cabe à escola proporcionar meios para que essas palavras cheguem até os alunos da forma mais direta possível.

Mas como fazer isso? Como a escola pode alçar este vôo tão fora da sua visão institucional? É exatamente isso que este capítulo propõe: sugerir possibilidades para a viabilização da leitura como algo acessível, sem que haja muita burocracia em torno de tais viabilizações.

5.1 - A roda de leitura

A roda de leitura é, ao meu ver, uma estratégia bastante eficiente para a acessibilidade da leitura na escola.

Antes, porém, de falar sobre os benefícios da roda de leitura, é importante que se explique o que é uma roda de leitura:

Uma roda de leitura, ou círculo de leitura, se caracteriza, como diz o nome, por um círculo ou semi-círculo, reunindo um determinado número de pessoas em torno do leitor-guia. O leitor-guia pode ser um especialista em um autor, exemplo, Machado de Assis, e estar apto a responder questões que surjam em relação à obra e vida deste escritor. Mas esta não é a principal qualidade que deve pautar a escolha do leitor-guia. Um especialista pode ser uma pessoa que não tenha qualidades para dinamizar um grupo, fazer com que as pessoas se expressem e postulem, de forma aberta e dinâmica, suas questões. É esta sensibilidade, além de conhecimentos básicos em torno do que é lido, que define a qualidade do leitor-guia.

Como afirma Eliana Yunes (1999), o leitor-guia “mobiliza, provoca, costura as demais falas sem prevalecer a sua própria. Neste sentido, sua experiência é muito relevante – longe de fazer preponderar a força de seu conhecimento, ele o partilha na medida em que a solicitação direta ou indireta se faz, a partir de alguma outra colocação realizada por qualquer dos intervenientes do círculo”. Sem esquecer, como diz a mesma autora, que “muitas vezes é necessário ter sagacidade para conter os participantes mais afoitos/espertos/sabichões que, rapidamente, querem tornar-se proeminentes, causando mal-estar aos demais”.

(GARCIA, /s.d./)

A citação feita acima fala de clima informal. Mas o que impede a roda de leitura de fazer parte de uma disciplina? Não vejo empecilho. Tudo depende de quem está na organização da roda de leitura. Um professor pode, muito bem, fazer da “formalidade” da sala de aula uma “informalidade” de uma roda de leitura, mostrando aos alunos que aquele momento é um instante de puro prazer e descontração. Fazendo com que a visão de algo “formal” se dê, simplesmente, por ser efetuada em sala de aula, não passando disso. Creio que essa seja uma medida interessante em relação à roda de leitura.

O encontro pode fazer parte da grade de horário da escola. Pode-se, perfeitamente, separar cinquenta minutos (uma hora-aula) para colocar-se em prática a roda de leitura:

De todo modo, há que se colocar, previamente, um limite de tempo para a duração do círculo. Não é desejável que dure menos de 50 minutos nem mais de 100, para evitar que a discussão se encolha ou se esgarce, a ponto de perder-se “o texto da leitura”.

(YUNES, 1999: 20)

Assim como existem outras disciplinas, pode ocorrer uma que venha a ser chamada de *Leitura*, trabalhada em sala de aula por meio da roda de leitura. Ocorrendo a diferença que, não se tratará de uma disciplina que possuirá prova, teste ou coisas do gênero. Por meio dessa disciplina, será trabalhada, simplesmente, a leitura. Entretanto, isso não impede que ela se torne uma forma de inspiração para trabalhos futuros, como, por exemplo, teatralização, elaboração de resumos, adaptações, questionamentos, elaboração de filmes, caracterização, por meio de maquetes e coisas outras do gênero.

É preciso, apenas, que a escola dê um passo adiante, acrescentando uma hora-aula em sua grade de disciplinas. Dessa forma, haverá uma acessibilidade da leitura na escola. Não haverá a obrigatoriedade da leitura de tantos livros, somente porque caem no vestibular. Algo que, na maioria das

vezes, os alunos não dão conta, como diz Ivanda Martins (in BUNZEN, 2006: 94):

Na escola, incentiva-se a quantidade de obras literárias lidas durante o ano, mas não há uma real preocupação sobre como tais obras são de fato lidas, de que modo se estabelece a relação texto-leitor. O aluno não consegue acompanhar o ritmo de leituras indicadas pelo professor e começa a encarar a leitura literária como prática cansativa.

Não é preciso que se tente inventar uma realidade inexistente. Os livros literários devem continuar sendo trabalhados como uma forma de apresentação, na maioria das vezes, das características do período e do enredo, a fim de que o aluno possa preparar-se para o vestibular. Porém, com instrumentos tecnológicos à disposição, como é o caso da internet (para alguns), o aluno pode fingir que leu e conseguir obter detalhes, muitas vezes, mais ricos do que aqueles que o professor passaria sobre determinada obra.

Por meio de uma simples pesquisa pela rede de informações, basta digitar o que se precisa, num site de busca, para que milhões de páginas apareçam bem à frente dos olhos, como uma alternativa de conseguir encontrar aquilo que se pretende. Por isso, cabe ao professor fazer desse “inimigo” um aliado. Ou seja, é preciso que o professor saiba utilizar a internet como um meio de estudo da literatura, para que os alunos possam ter acesso aos dados pretendidos. Dessa maneira, a disciplina de leitura não existiria apenas para a leitura dos livros a serem estudados naquela série. Mas, pelo contrário, passaria a ser um momento de lazer, em que novas possibilidades de leitura seriam fixadas. Deixando a cargo da disciplina de Literatura, não a obrigatoriedade de se passar os livros que cairiam no vestibular, mas sim a execução do que compõe um livro e, por que tal livro pertence a determinado estilo. Coisas típicas de uma cobrança em sala de aula, com o intuito de utilização na preparação para o temido “vestibular”.

O que fica difícil para o professor é continuar tendo que passar todo o conteúdo a ser cobrado pela grade programática e ainda ter que inventar meios para que o aluno passe a gostar de ler, e, o pior, utilizando livros pelos quais, na maioria das vezes, os alunos têm ojeriza, o que acaba acarretando uma antipatia profunda do aluno para com a leitura, já que ela somente lhe é passada como uma parte integrante do conteúdo a ser estudado para o vestibular.

Por isso, por meio da roda de leitura, creio que se poderia extinguir essa noção de que a leitura feita na escola é algo chato. Yunes (1999: 19) continua a sua explicação de como é feita uma “Roda de Leitura”:

A linha que se estabelece entre os pontos é ocupada por um leitor-guia, figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria. Neste sentido, sua experiência é muito relevante – longe de fazer preponderar a força de seu conhecimento, ele o partilha na medida mesma em que a solicitação direta ou indireta se faz, a partir de alguma outra colocação realizada por qualquer dos intervenientes do círculo. Como a criança, antes do sono, ouvindo histórias e fazendo observações ou perguntas, não espera sentir-se ignorante, estúpida, desqualificada, o público dos círculos não pode ser convidado deliberadamente para viver um fracasso. O próprio domínio do tema pelo leitor-guia deve torná-lo paciente e hábil para sistematizar as observações ou instituições apresentadas.

Vê-se, claramente, que a leitura passa a ser um entretenimento, não mais uma obrigação, como diz María Elvira Charria de Alonso (in TORO, 1992: 15): *“hemos podido constatar, cómo, cuando al maestro descubre la magia, antes no encontrada, de leer, se le abren las puertas de una búsqueda cada vez*

mais autónoma, para ser um prediador cada vez más eficaz, de la formación del lector”.

Tudo acaba passando pelo crivo do prazer existente na leitura. É preciso que se acabe com a leitura como uma forma de trabalho apenas. É fato que há alguns trabalhadores que não encontram prazer no trabalho. E, muitos alunos também vêem na escola uma forma de trabalho. Por isso, não conseguem distanciar-se dessa automatização e reproduzem a ausência de satisfação durante a leitura: *“O trabalhador moderno, quando está em seu trabalho, não se sente bem, está fora de si; só se sente consigo quando fora do trabalho, não realiza uma livre atividade física e intelectual e sim ‘martiriza seu corpo e arruína seu espírito” (LAFARGUE, 2003: 10).*

É assim que o aluno, muitas vezes, sente-se na escola. Por isso, a escola deve apresentar meios para que aquilo que possui, em alguns casos, um sentimento de “sacrifício” passe a ser uma forma, principalmente, de satisfação. Algo que, segundo a minha ótica, pode ser possível por meio da roda de leitura.

5.2 - Outras possibilidades

A escola possui um formato pronto, ou seja, o professor fala e os alunos ouvem. Com isso, acaba fazendo dos indivíduos esteriótipos, como se todos os seres humanos fossem iguais. Por isso utiliza-se do livro didático, que, certamente, possui grandes benefícios, mas, em se tratando de leitura, apresenta um sério perigo, pois, na maioria das vezes, eles são a única fonte literária de muitos alunos. Muitos professores não conseguem transcendê-lo, pois apóiam-se apenas nele, de tal forma, que ele acaba tornando-se modelo padrão para todos os alunos: *“As histórias de leitura de nossos alunos, muitas vezes, permanecem limitadas aos livros didáticos que são, na maioria das vezes, a única forma de leitura acessível e um dos recursos pedagógicos mais utilizados nas salas de aula brasileiras” (SILVA, 2005: 26).*

Uma outra possibilidade é que os professores passem a utilizar o livro didático como um apoio, entretanto, não como um instrumento “sagrado”, cuja transgressão possa implicar em algum dano maior. Trazer novas leituras,

ouvir dos alunos o tipo de leitura a que gostariam de ter acesso. Inovar é importantíssimo. Ultrapassar aquilo que sempre é lido é uma forma agradável de instigar no aluno uma possibilidade de tornar-se leitor.

Muitas vezes, até a leitura que é proposta no livro didático é omitida, visto que há uma preocupação em passar o conteúdo e fechar o programa. Com atitudes como essa, o professor acaba passando para o aluno que ler não é algo importante, não é algo necessário, como diz María Elvira Charria de Alonso (in TORO, 1992: 15): *“Con su actitud el maestro en general permite que los alumnos aprendam que leer no es necesario para el adulto”*.

Portanto, é interessante que o professor seja um apaixonado pela leitura, pois assim, mesmo que não consiga formar leitores, ele conseguirá passar para os alunos a importância da leitura. Não obstante, o que mais se vê são professores que, na maioria das vezes, conhecem apenas o resumo da obra estudada, ou, muitas vezes, o trecho que será lido para os alunos. Passando aos alunos uma automatização da leitura, conforme atesta María Elvira Charria de Alonso (in TORO, 1992: 28): *“nunca superan en el espacio escolar la concepción de lectura = actividad vacía. Para cualquier sujeto una acción no es una acción vital y por tanto nos es importante”*.

Apresentar para os alunos a importância da leitura não é o suficiente. É preciso que se vivencie a necessidade da leitura perante os alunos. Como? Trazendo livros, falando sobre livros, estando informado sobre os novos lançamentos.

A leitura não é uma espécie de vocação restrita para alguns e impossível para outros. A leitura é algo que pode e deve estar ao alcance de todos, simplesmente por ser gostoso ler.

Talvez, por isso, haja uma distância tão grande entre os livros e os alunos, já que, aos olhos deles, muitas vezes, o livro é um material inacessível.

Trazer para o alcance dos alunos a presença do livro é, sem dúvida, um grande avanço. Mas, sobretudo, fazer com que o livro seja algo constante na vida do aluno é o avanço principal.

Uma outra possibilidade é esclarecer aos alunos o que é ler. Durante muito tempo e, ainda hoje, a escola, por meio das provas, fez com que a

leitura deveria ser algo existente apenas para se fazer uma interpretação de texto com questões que requereriam respostas próximas da visão de quem as estabeleceu. Por isso, naturalmente, houve um grande hiato entre os alunos e os textos.

Chartier (2001: 108) apresenta uma visão interessante do que é ler:

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. Se admitirmos, como o faço, que um texto literário é polissêmico, a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura.

Creio que uma noção de leitura, como propõe Chartier, haveria de diminuir o distanciamento entre texto e leitor.

Ao ler a definição anterior, lembrei-me de um fato curioso que aconteceu há algum tempo. Circulou na internet e foi comentado em alguns programas de televisão que uma poetisa teve um de seus poemas integrado a uma prova de vestibular de uma conceituada Universidade no Brasil. O professor, que elaborara a prova, era amigo da poetisa, por isso ligou para ela

e disse que um poema dela ia fazer parte da prova. A poetisa disse ter ficado envaidecida e se inscreveu no vestibular, a fim de que pudesse fazer as questões referentes ao seu próprio texto. Quando foi pegar o resultado, houve uma surpresa, pois ela errou todas as questões referentes àquilo que havia escrito. Ironicamente, após esse fato, a poetisa teria dito que achava não ter compreendido o que o autor teria querido dizer.

Verdade ou não, esse fato gera uma certeza de que é necessário que se faça uma redefinição do que a escola entende por ler e qual é a relação que a escola pretende estabelecer entre o texto e o aluno.

5.3 - Conclusão do capítulo

É preciso que a escola reveja como a leitura deve ser trabalhada. Não tenho dúvida em afirmar que é imprescindível que haja uma nova forma de se ver e de se trabalhar a leitura na escola. Ivanda Martins (in BUNZEN, 2006: 95) faz uma menção exatamente a isso:

Ratificamos ser necessário diversificar as atividades voltadas à leitura, incentivar o aluno a ler sem, necessariamente, ser avaliado, deixando-o sentir-se livre na escolha de seus próprios textos. Só assim, talvez, o aluno se sinta mais motivado à leitura literária.

Um outro fator é fazer com que o tempo seja um aliado da escola. A introdução de um tempo estipulado para a leitura, dentro do espaço escolar, acabaria com as constantes desculpas dos alunos que dizem não ler por falta de tempo. Maria (2002: 82) faz uma citação de Daniel Pennac bastante interessante: “*A partir do momento em que se coloca o problema do tempo para ler, é porque a vontade não está lá*”.

Concordo em parte com a citação. Entretanto, cabe à escola, ao professor, à instituição, de um modo geral, arrumar meios para que a vontade passe a estar lá, ou seja, proporcionar um encontro do aluno com a leitura já

é, sem dúvida, um grande passo para que o leitor faça da leitura uma espécie de viagem insubstituível em sua vida. Algo que ele venha a saber que é, de fato, de grande importância pessoal, simplesmente, pela satisfação: “*Os leitores são viajantes; circulam terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los*” (CERTEAU, 1994: 269).

Conclusões

Após toda a pesquisa, é possível se chegar a algumas conclusões por meio do confronto das informações obtidas.

Quando se percebe o hábito da leitura no seio da família, há uma grande probabilidade de a pessoa tornar-se leitor. Contudo, quando não há esse hábito em casa, recai sobre a escola a função de proporcionar a possibilidade de se formar um leitor, como diz Ana Maria Machado (in GARCIA & DAUSTER, 2000: 23): *“Se você não tem uma família letrada, a única chance é a escola”*.

Essa é a influência da escola. Por isso, como diz Silva (2005: 32), o papel da escola está exatamente aí: *“Daí o papel da escola fundamental de oferecer o que as famílias não podem proporcionar”*.

Repensar as formas de trabalhar a leitura em sala de aula é uma boa forma de redirecionar o caminho da escola diante da formação do leitor: *“É imprescindível que a escola repense suas formas de trabalhar a leitura em sala de aula e inclua uma forma, que me parece, caiu em desuso: a leitura em voz alta”* (COELHO, 1997: 96).

Com a leitura em voz alta, a escola poderá começar a introduzir a leitura como fruição de texto, não como castigo. Mesmo que, em princípio, pareça que isso não possua um resultado prático, é inegável que o fato de não haver uma obrigação já traz um grande resultado:

Com a ‘leitura – fruição de texto’ estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle do resultado.

(SILVA, 2005: 37)

Talvez, assim, a escola consiga realizar um de seus objetivos: trabalhar na formação de leitores: *“Dessa forma, talvez, pudéssemos chegar a alcançar um dos objetivos propagados pela escola: o de despertar o interesse e o gosto pela leitura”* (COELHO, 1997: 97).

Por meio dos depoimentos feitos pelos alunos, fica evidente que, quando bem trabalhados, os textos literários podem se tornar uma fonte de formação dos leitores: *“Considero que a literatura é uma via importante para a formação do leitor e argumento que a escola deve contribuir para esta formação, facilitando e promovendo sistematicamente o acesso à leitura literária”* (SILVA, 2005: 25).

Para que a leitura na escola possa surtir efeito, não se pode negar que é preciso que haja professores que amem a leitura, a fim de que possam passar para os alunos esse mesmo amor: *“Sem ter uma história pessoal de leitor, sem amar a literatura, sem ter contraído a ‘doença da leitura’ de que fala Virgínia Woolf, dificilmente um professor conseguirá estimular seus alunos a ler”* (MARIA, 2002: 57).

Mas, isso, infelizmente, é o que menos se vê, conforme afirma María Elvira Charria de Alonso (in TORO, 1992: 39): *“En primaria se encuentran pocos maestros que amem leer”*.

Uma outra constatação é que não se pode formar leitores sem que se leia com eles, fazendo da leitura uma atividade regular: *“Nunca será demais repetir que os hábitos só se formam através da atividade regular”* (BAMBERGER, 2004: 70).

A visão de que o livro dá status, algo que reveste aquele que o possui com uma mística de saber, certamente continuará: *“[O livro] Coloca aquele que o possui num lugar socialmente valorizado: o lugar de quem possui o ‘saber’”* (COELHO, 1997: 78).

Mas, o fato principal não é o status em torno do livro, e sim que a escola promova possibilidade de que ele (o livro) seja acessível a todos, propiciando a qualquer aluno a chance de estar diante de um.

Também deve ser lembrado aqui que a promoção da leitura parte, geralmente, dos professores do língua materna, conforme muito bem confirmam os depoimentos dos alunos:

Por sua vez, professores – de ensino fundamental, de língua materna e de literatura – consideram-se e são considerados responsáveis por essa função de formação de leitores na / pela escola e, por isso, tanto no discurso como nas práticas cotidianas escolares, mostram-se empenhados nessa tarefa.

(MARINHO, 1998: 81)

Entretanto, não deve ser fator exclusivo do professor de Língua Portuguesa: *“A promoção da leitura é uma responsabilidade de todo o corpo docente de uma escola e não apenas dos professores de língua portuguesa”* (SILVA, 2002: 24).

Já que o fato de auxiliar na formação de um leitor traz benefícios interdisciplinares: *“A leitura, enquanto um modo peculiar de interação entre os homens e as gerações, coloca-se no centro dos espaços discursivos escolares, independentemente da disciplina ou área de conteúdo”* (SILVA, 2002: 16).

Cabendo a todo profissional de educação a incumbência de ser um promotor da leitura: *“Todo professor, na real acepção do termo, é necessariamente um professor de leitura”* (SILVA, 2002: 28).

É preciso que se faça da leitura um hábito enraizado nos costumes do alunos, a fim de que se possa propiciar ao aluno uma autonomia diante da leitura: *“Se um aluno se torna leitor no curso de formação básica, adquire autonomia para continuar descobrindo pela vida afora novos autores e até a literatura de outros povos”* (MARIA, 2002: 58).

Caso não haja esse hábito enraizado, a junção de determinados fatores pode acabar por afastar o aluno do livro:

Embora seja realmente fácil ensinar uma criança ou um adulto a reconhecer letras e palavras, essa habilidade pode ser rapidamente perdida. Leitores iniciantes, independentemente da idade, poderão ficar desencorajados se a leitura não fizer parte do seu ambiente ou não encontrarem ao seu alcance

livros afinados com os seus gostos. Até nos países mais adiantados, grandes parcelas abandonam a leitura assim que saem da escola.

(BAMBERGER, 2004: 08)

Fazer da escola uma formadora de leitores para toda a vida é o que se sugere como ideal. No livro de Bamberger, fica evidente a preocupação europeia de fazer com que as pessoas continuem leitoras, mesmo longe da escola. Ou seja, a escola consegue influenciar na formação do leitor, enquanto ele permanece na escola. Entretanto, depois, constantemente perde-se o hábito. No Brasil, há uma primeira luta, que é a escola conseguir se tornar uma formadora de leitores. Somente após a realização desse passo é que se poderá pensar no seguinte: *“Vale ainda ressaltar que, se a escola conseguir despertar na criança o interesse pela leitura, o gosto terá de ser cultivado nas fases posteriores do desenvolvimento”* (SOUZA, 2004: 64).

E, por mais que se tente buscar métodos mirabolantes para a propagação da leitura, uma coisa é incontestável: *“Aprende-se a gostar de ler, lendo”* (MARIA, 2002: 43).

É isso que a escola precisa colocar em prática.

Bibliografia

- **BAMBERGER, Richard – Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Ática, 2004.**
- **BARTHES, Roland & MARTY, Eric – Oral/ escrito. In.: Enciclopédia Einaudi, vol. 11. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1987.**
- **BORDIEU, Pierre – Sobre a televisão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.**
- **BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia – Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.**
- **CALVINO, Ítalo – A palavra escrita e a não-palavra. In.: Usos & Abusos da História. /Org./ Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.**
- **CARVALHO, Maria Angélica Freire de & MENDONÇA, Rosa Helena – Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.**
- **CARVALHO, Marlene – Trajetórias de Leitura de Estudantes de Pedagogia: Avanços, aquisições, dificuldades. In: Educação & Contemporaneidade – Revista da FAEEBA, vol. 13, nº 21 – jan. / jun. 2004.**
- **CERTEAU, Michel de – A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.**
- **CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean – Discursos sobre a leitura (1880-1980). São Paulo: Ática, 1995.**
- **CHARTIER, Roger – A ordem dos livros; Comunidades de leitores. In.: A ordem dos livros. Brasília: UNB, 1994.**
- **_____ - Práticas da leitura. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade. 2001.**
- **COELHO, Dione Machado Silva – A leitura oral coletiva: uma comunidade de leitores. Rio de Janeiro, 1997 (Dissertação de Mestrado da UFRJ).**
- **DAUSTER, Tânia; DUARTE, Rosália; PAVÃO, Andréa; AMARAL, Dione Dantas do; MARQUES, Bárbara Cristina Rodrigues – A invenção do leitor acadêmico – Quando a leitura é estudo, in Leitura: teoria & prática, ano 21, setembro de 2003, número 41, Mercado Aberto / ABL, Campinas, SP.**
- **DAUSTER, Tânia - Nasce um leitor (Da leitura escolar à ‘leitura’ do contexto). In.: Leitura e Leitores. Rio de Janeiro: Proler, 1994.**

- **DEBORD, Guy – A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.**
- **FRAISSE, Emmanuel e outros – Representações e imagens da leitura. São Paulo: Ática, 1997.**
- **GARCIA, Pedro Benjamim – Círculo de leitura: identidade e formação do leitor em processo de alfabetização. In.: Eliana Yunes e Maria Luíza Oswald (Orgs.) – A experiência da leitura. São Paulo: Loyola, 2003.**
- _____ - **Poesia como reencantamento do mundo. In.: Leitura: teoria & prática, ano 17, setembro de 1998, número 32, Mercado Aberto / ABL, Campinas, SP.**
- _____ & **DAUSTER, Tânia – Teia de autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.**
- **GNERRE, Maurizio – Considerações sobre o campo de estudo da escrita; Da oralidade para a escrita: o processo de ‘redução’ da linguagem. In.: Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1998.**
- **GUATTARI, Félix – Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1978.**
- **KAFKA, Franz – Carta a pai. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.**
- **LAFARGUE, Paul – O direito à preguiça. / Trad. Otto Lamy de Correa/ São Paulo: Claridade, 2003.**
- **LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina – A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 2003.**
- **LARROSA, Jorge – Literatura, experiência e formação. In.: Costa, Marisa Vorraber (org.) – Caminhos investigativos (novos olhares na pesquisa em Educação). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.**
- **LOPES, Anchytes Jobim – O texto literário: metáforas e viagens têmporo-espaciais, in Leitura: teoria & prática, ano 21, setembro de 2003, número 41, Mercado Aberto / ABL, Campinas, SP.**
- **MACHADO, Ana Maria – Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura. In.: Texturas (sobre leituras e escritos). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.**
- **MAGNANI, Maria Rosário Mortatti – Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). In.: Leitura, escola e sociedade (série Idéias, 13). São Paulo: FDE, 1994.**

- MANGUEL, Alberto – A última página. In.: Uma História da Leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____ - O destino da leitura na WEB, Veja, 27 de dezembro de 2000, p. 100-106.
- _____ - Lendo imagens. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARIA, Luzia de – Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Salete Ribas da (ORG.) – Leituras do Professor. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras no Brasil).
- MINDLIN, José – Ler para mudar o Brasil. In.: Revista Família Cristã [S.l.]: ano 70, n.823. julho/2004, p.5-7.
- ONG, Walter – A escrita reestrutura a consciência. In.: Oralidade e cultura escrita. Campinas: São Paulo, 1998.
- PAVÃO, Andréa; MELLO, Maria Lúcia de Souza; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres – Leitura e escrita fora das salas de aula em uma escola de formação de professores: vivência ou experiência? In.: Leitura: teoria & prática, ano 19, junho de 2000, número 35, Mercado Aberto / ABL, Campinas, SP.
- PAZ, Octavio. A linguagem,. In.; O arco e a lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PIGLIA, Ricardo – Ernesto Guevara, rastros de leitura, in O último leitor. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PROUST, Marcel – Sobre a leitura. Campinas: Pontes, 1989.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira – Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In.: SIMSON, Olga de Moraes (org.) – Experimentos com Histórias de vida. /S.l./: Vértice. /s.d./.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van – Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva, 1992.
- SARTRE, Jean-Paul – As palavras. São Paulo: Difusão européia do livro, 1964.
- SCHOPENHAUER, Arthur – Sobre livros e leitura. /s.l./: Paraula, /s.d./.

- **SILVA, Ezequiel Theodoro da – A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas. 2.ed. / Série Educação em Ação / São Paulo: Ática, 2002.**
- **SILVA, Janáina Martins da - A literatura em casa e na escola: projetos de formação de leitores. Petrópolis, 2005 (Dissertação de Mestrado da UCP).**
- **SONTAG, Susan – Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.**
- **SOUZA, Renata Junqueira de – Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.**
- **SOUZA, Solange Jobim – Por uma leitura estética do cotidiano ou a ética do olhar, in Leitura: teoria & prática, ano 13, dezembro de 1994, número 24, Mercado Aberto, Campinas, SP.**
- **TORRANO, Jaa – O mundo como funação de musas, in Hesíodo, Teogonia (A origem dos deuses), Massao Ohno – Roswitha Kempf/Editores, SP, 1981.**
- **TORO, Rubén Arboleda; ALONSO, María Elvira Charria de & SOLANO, Germán Mariño – Sobre Lecturas y Escrituras. Bogotá: Dimensión Educativa, 1992.**
- **YUNES, Eliana – Círculos de leitura: teorizando a prática, Leitura: teoria e prática, ano 18, unho de 1999, número 28, Mercado Aberto / ABL, Campinas, SP.**
- **ZUMTHOR, Paul – A letra e a voz. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.**

Anexo

- Anexo I = Sandro, 27 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo II = Diogo, 17 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo III = Elvis, 17 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo IV = Fabiano, 18 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo V = Lúcio, 18 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo VI = Gérson, 18 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo VII = Carlos, 17 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo VIII = Wellington, 19 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo IX = Israel, 18 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo X = Osmar, 17 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo XI = Edson, 18 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo XII = Tiago, 19 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo XIII = Luís Antônio, 18 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo XIV = Cláudio Luiz, 18 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo XV = Vinícius, 18 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo XVI = Roberto, 17 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo XVII = Rômulo, 19 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo XVIII = Renato, 18 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo XIX = Wilson, 17 anos, Colégio Santo Agostinho;
- Anexo XX = Lina, 19 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXI = Caroline, 21 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXII = Ana Maria, 18 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;

- Anexo XXIII = Adilson, 26 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXIV = Andreza, 33 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXV = André Carlos, 35 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXVI = Antônio Carlos, 26 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXVII = Eduardo, 18 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXVIII = Cláudio, 18 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXIX = Cleiton, 19 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXX = Cristian, 20 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXXI = Danilo, 20 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXXII = Diogo, 20 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXXIII = Fabiana, 22 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXXIV = Miguel, 19 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXXV = Gilcélia, 19 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXXVI = Neusa, 19 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXXVII = Ivete, 24 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XXXVIII = Carlos Henrique, 23 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;

- Anexo XXXIX = Joselha, 22 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XL = Josenílton, 25 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XLI = Carla, 26 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XLII = Júlia, 18 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XLII = Leonardo, 25 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XLIII = Felipe Luiz, 20 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XLIV = Ricardo, 19 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XLV = Marcelo, 37 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XLVI = Elisa (Lisa), 38 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XLVII = Mônica, 20 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo XLIX = Marisa, 18 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo L = Poliana, 19 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo LI = Francisca, 30 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo LII = Renato, 23 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo LIII = Rodrigo, 18 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo LIV = Romeu, 17 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo LV = Rosângela, 19 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo LVI = Flávia, 18 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;

- Anexo LVII = Celeste, 46 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo LVIII = Tatiane, 17 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo LIX = Sheila, 17 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes;
- Anexo LX = Valdir, 33 anos, Colégio Estadual Vinícius de Moraes.

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](#)