

**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**DANIELA DUARTE ILHESCA**

**HISTÓRIAS DE LEITURA: CONVERSAS ENTRELAÇADAS**

**PROF<sup>ª</sup> DR<sup>ª</sup> LODENIR BECKER KARNOPP**

**Canoas**

**2005**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**DANIELA DUARTE ILHESCA**

**HISTÓRIAS DE LEITURA: CONVERSAS ENTRELAÇADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lodenir Becker Karnopp.

**Canoas**

**2005**

## AGRADECIMENTOS

FALTAM PALAVRAS PARA AGRADECER...

Para agradecer a tantas pessoas, neste instante, pelas emoções vivenciadas durante o percurso da construção da história da minha Dissertação.

Ao meu esposo Marcelo que me acompanha desde a graduação, pelo incentivo dado e pelos momentos em que corria comigo para tirar cópias, imprimir...

À minha mãe Leda pelo carinho e apoio em todos os difíceis momentos da caminhada.

À minha querida Professora e Orientadora Lodenir Becker Karnopp pelo percurso tranquilo, pelas orientações durante a gravidez e a licença-gestante, pelo apoio, carinho e dedicação. Lodi, tu és maravilhosa!!!

Aos acadêmicos do Programa de Nivelamento pela importância das suas histórias de leitura.

À professora Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Hessel Silveira pelo auxílio inicial e materiais emprestados.

Em especial, à professora Dr<sup>a</sup> Lauraci Dondé da Silva por participar da minha caminhada inicial no Mestrado e no Ensino Superior.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil pelos conhecimentos proporcionados.

À minha grande amiga Dileta da Rosa Santiago pelo mútuo apoio nesta caminhada.

À Simone Dias Leal pela amizade compartilhada.

Aos colegas e professores da Ulbra/Carazinho.

Aos gestores da Ulbra/Carazinho, Prof<sup>o</sup> Remi João Rigo e Prof<sup>a</sup> Nelci Erhardt pela compreensão na conclusão da dissertação.

À Prof<sup>a</sup> Maria Lourdes Backes Hartmann pela compreensão na minha liberação para conclusão da dissertação.

À amiga e colega Lisandra Sandri Rhoden pela ajuda na bibliografia e pelas preocupações comigo.

A todos que participaram, de uma forma ou de outra, em todos os momentos desta caminhada.

A Deus que sempre me acompanha e protege.

*Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro.*  
(LAROSSA, 2002, p. 159-60)

## **RESUMO**

Esta dissertação objetivou conhecer as histórias de leitura de acadêmicos do Programa de Nivelamento em Português. Assim, procurou descrever e analisar aspectos que constituíram as práticas de leitura de dezessete acadêmicos no ambiente familiar, na escola e universidade. Para a realização da investigação, trabalhou-se com um roteiro contendo 20 questões abertas. O referencial teórico foi construído, baseando-se em Chartier, Abreu, Lajolo e as abordagens de leitura em circulação no Brasil por Zappone. A aproximação das histórias revelou uma pluralidade de experiências relativas à leitura e a constatação da importância da leitura na vida de cada um dos entrevistados.

Palavras-chaves: leitura, acadêmicos, escola, histórias de leitura.

## **ABSTRACT**

This dissertation presented the concern in knowing the histories of academics' of the Program of Leveling reading in Portuguese. Like this, it tried to describe and to analyze aspects that constituted the practices of the academics' reading in the family atmosphere, in the school and university. For the accomplishment of the investigation, she with an itinerary worked containing 20 open subjects. The approach of the histories revealed a plurality of relative experiences to the reading and the verification of the importance of the reading in the life of each one of the interviewees.

Key-Words: reading, academics, school, reading histories.

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS</b> .....	8
<b>1 PERCORRENDO TRILHAS HISTÓRICAS NO MUNDO DA LEITURA</b> .....	11
1.1 Movimentos da leitura no mundo .....	11
1.1.1 Revolução na leitura: da madeira à versão eletrônica .....	16
1.1.2 Leitura silenciosa ou oral.....	19
1.1.3 De textos sagrados a romances.....	20
1.1.4 Do códex à tela do computador .....	21
1.2 Novas formas de ler: movimentos da leitura no Brasil .....	25
1.2.1 Os atores sociais e a leitura .....	26
1.2.2 A escola e a leitura.....	28
1.2.3 As bibliotecas e a leitura .....	31
1.3 A leitura... e sua história.....	31
<b>2 LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO BRASIL</b> .....	34
2.1 Linha político-diagnóstica: ler é engajar-se .....	35
2.2 Linha cognitivo-processual: ler é interagir com o texto .....	40
2.3 Linha discursiva: leitura é produzir sentidos.....	47
2.4 Linha estruturalista: ler é decodificar.....	51
2.5 Entre uma e... outra .....	53
<b>3 QUAL TRILHA... QUAL CAMINHO SEGUIR</b> .....	57
3.1 A escolha do tema e das histórias .....	57
3.2 Questão norteadora .....	59
3.3 Objetivos .....	60
3.4 Trilhas percorridas... uma opção.....	60
3.5 Escolha do instrumento.....	62
3.6 A coleta dos dados.....	63
<b>4 UMA VEZ... MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE LEITURA</b> .....	66
4.1 Conhecimento... viagens... cultura... Um passeio pelo mundo da leitura!..	76
4.2 E quem quiser que conte outra: a leitura na infância .....	80
4.3 Ouvindo histórias: lembranças da leitura na escola.....	86
4.3.1 Bá, bé, bi... Como anda a leitura nas séries iniciais?.....	86

4.3.2 Bibliothéke... biblíon... théka .....	91
4.3.3 E de 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> ? .....	97
4.3.4 E agora... o Ensino Médio.....	99
4.4 Passei no vestibular! E agora.....	101
4.5 Este... Esse... Aquele... .....	107
4.6 Ser ou não ser leitor! Eis a questão! .....	111
<b>PALAVRAS FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>127</b>

## PALAVRAS INICIAIS

A leitura, em qualquer tempo e espaço, é uma temática instigante. O ato de ler não pode ser reduzido à decodificação de símbolos, pois ele ultrapassa conceitos e estruturas. Considera-se que a formação de um leitor inicia desde a sua concepção, passando pela infância e percorrendo todas as fases de sua existência através de uma prática constante de leitura, num diálogo permanente entre leitor e autor. É um processo complexo e constante, o qual depende de uma série de fatores decorrentes do dia-a-dia de cada ser humano.

Dessa forma, o contato do leitor/criança com uma diversidade de textos literários ou não-literários, diariamente, proporcionará um desenvolvimento mais ativo e consciente da realidade que o circunda.

A presente dissertação intitulada *Histórias de leituras: conversas entrelaçadas* visa a descrever e analisar as concepções e práticas de leitura dos universitários de um Programa de Nivelamento, o que perpassa pelo resgate das narrativas das histórias de leitura desde a infância até o momento de ingresso na Universidade.

Analisando esta temática tão importante no que se refere à leitura, a Instituição em que foi realizada a presente pesquisa possui um Programa de Nivelamento que pretende sanar algumas deficiências apresentadas no início da vida acadêmica de alguns alunos que apresentam dificuldades com relação à leitura e interpretação de textos acadêmicos.

Dessa forma, torna-se fundamental recuperar e registrar as falas dos estudantes universitários, considerando a relação que eles mantêm com a leitura e propiciando, neste estudo, um espaço de descrição e reflexão sobre a história de leitura de cada um deles.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Percorrendo trilhas históricas no mundo da leitura* faz-se um passeio pelos momentos e movimentos da leitura no mundo e no Brasil.

O segundo capítulo procura caracterizar as abordagens de leitura em circulação no Brasil numa releitura da dissertação *Práticas de Leitura na Escola* de Zappone (2001). Essas linhas foram designadas como linha político-diagnóstica, linha cognitivo-processual, linha discursiva e linha estruturalista.

O terceiro capítulo trata da investigação propriamente dita, evidenciando a metodologia aplicada, a justificativa, os instrumentos utilizados, a população, além da forma como os dados foram levantados e analisados.

E para finalizar, o quarto capítulo realiza a análise dos dados relativos às entrevistas, tendo por sustentação os pressupostos teóricos abordados. As palavras finais sintetizam os principais pontos de análise relativos ao tema da investigação, num diálogo com os objetivos pretendidos e o material empírico investigado, trazendo também sugestões para futuros trabalhos.

# 1 PERCORRENDO TRILHAS HISTÓRICAS NO MUNDO DA LEITURA

O repúdio ou o estímulo só podem ser bem compreendidos se forem examinados os objetos que se tomam para ler e sua relação com questões políticas, estéticas, morais ou religiosas nos diferentes tempos e lugares em que homens e mulheres, sozinhos ou acompanhados, debruçaram-se sobre textos escritos (ABREU, 2002, p. 15).

Conhecer alguns momentos e movimentos que a leitura percorreu no mundo e no Brasil torna-se relevante neste momento. O presente capítulo objetiva mostrar um outro lado da história da leitura, contado a partir de outras histórias, muitas vezes desconhecidas, oriundas de diferentes épocas, com diferentes sujeitos, de condições sócio-culturais diversas.

## 1.1 MOVIMENTOS DA LEITURA NO MUNDO

Escutar que a leitura pudesse ser um “veneno”, que poderia prejudicar o cérebro, os olhos, causar o esgotamento dos nervos ou até apresentar um perigo para a alma são pensamentos, justificativas que se sucederam, ao longo da história, para afastar as pessoas do universo da leitura e, somente a partir do século XIX, o cenário muda de figura. Conforme Abreu (2002, p. 9):

A estranheza que nos causa a idéia de que a leitura seja um “veneno” devastador é proporcional à empatia que sentimos diante da afirmação de que a leitura é fator determinante para o sucesso das pessoas, sendo capaz de minimizar os efeitos da pobreza, da cor, do gênero.

Pretende-se, agora, abordar os diferentes percursos trilhados, ao longo dos tempos, entre os homens, os livros, a leitura, e... “apenas indicar que as maneiras de conceber a relação com materiais impressos têm uma história” (*op.cit.*, p. 15). E é parte desta história que se percorrerá a partir deste momento.

Segundo Abreu (2002), é no final do século XX que a leitura reveste-se de uma aura positiva e passa a proporcionar muitos benefícios, os quais podem transformar as pessoas em sujeitos críticos, verdadeiros, cidadãos.

Assim, cria-se uma enormidade de programas com intuito de difundir o hábito da leitura, ocasionando a fundação de clubes de livros, associações de fomento à leitura, propostas pedagógicas para aproximação dos alunos aos livros. No entanto, também multiplicam-se as queixas de que se lê pouco e que os meios de comunicação de massa tiram o espaço do contato com o escrito.

Em contrapartida, vale destacar que, em certa altura do século anterior, XVIII, achou-se que a leitura prejudicaria os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago pelo movimento continuado de compreensão do texto, como adverte Tissot (1775, p. 20-26) *apud* Abreu (2002, p. 10):

Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder tempo e fatigar a vista; mas aqueles que, pela força e ligação das idéias, elevam a alma para fora dela mesma, e a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mais as conseqüências serão funestas. [...] O cérebro que é, se me permitem à comparação, o teatro da guerra, os nervos que dele retiram sua origem, e o estômago que tem muitos nervos bastante sensíveis são as partes que mais sofrem ordinariamente com o trabalho excessivo dos espíritos [...]<sup>1</sup>

Abreu (2002, p. 11) coloca que Tissot, no livro *A saúde dos homens de letras*, enumera uma grande quantidade de inconvenientes físicos causados pela leitura, pois, durante a sua prática clínica, encontrou graves distúrbios: perda de apetite, dificuldades digestivas, enfraquecimento geral, espasmos, convulsões,

---

<sup>1</sup> TISSOT, Simon-Andre. *De la santé des gens de lettres*. Lausanne, chez Grasset & Comp et à Lyon, Chez Duplain, 1775, p. 20-26.

irritabilidade, atordoamento, taquicardia e perda de todos os sentidos. Assim, para a diminuição dos problemas anteriormente citados, prescrevia pouca leitura e aumento da prática de exercícios.

“Embora pareçam assustadores, os efeitos físicos da leitura não eram vistos como os mais terríveis” (ABREU, 2002, p. 11). Ao lado disso, apareciam as leituras que apresentavam perigo para alma, uma vez que colocavam a moral em risco. Então, os livros, principalmente os romances, considerados os mais ameaçadores dos valores estabelecidos pela sociedade vigente, colocariam os leitores a par de cenas e situações reprováveis, já que estimulavam a imaginação e combatiam o pudor e a honestidade:

É aí que o crime passa por fraqueza, a lei das núpcias, por um vão escrúpulo, o pudor, por preconceito; é aí que a mulher cristã aprende a enganar seu marido, a violar a santidade do leito nupcial; o esposo, a romper, como grilhões insuportáveis, os castos laços do matrimônio que até mesmo os pagãos respeitavam. É aí freqüentemente, oh meu Deus, que uma juventude sem experiência vem estudar o crime e aprender os segredos que ela ignorava talvez, e cujo conhecimento logo conduzirá a sua perda.<sup>2</sup>

Conforme Abreu (2002, p. 13), o poder da leitura de alterar comportamentos não era um mal em si, contudo, o problema surgia em função de que os livros não ensinavam apenas atitudes recomendáveis, mas corrompiam a inocência, afastavam os homens da virtude, favorecendo o crime, *pois as pessoas desejavam transpor para a vida real aquilo que leram nos livros*. A identificação com personagens dos romances também era considerada imoral e, portanto, reprovável. Em função dos malefícios ofertados pela leitura desses livros, houve a proposição de se

---

<sup>2</sup> MASSILON. *Discours inédit de Massilon, sur le danger des mauvaises lectures, suivi de plusieurs pièces intéressantes*. Paris: Beaucé, 1817, p.3.

estabelecer, na França, leis que proibissem a criação e venda de romances nacionais e importados.

Também não há como desvincular a moral do terreno religioso. Segundo PORRÈ<sup>3</sup> *apud* ABREU (2002, p. 12) em 30 de agosto de 1791, D. Maria I autoriza o Inquisidor Geral a promulgar um Alvará:

Proceder contra os que comprarem, venderem, tiverem, lerem, e conservarem os livros ou Escritos perniciosos de quaisquer Hereges, (...) sendo certo que não há diferença entre a Heresia, ou Erro proferido de viva voz, ou praticado, e a Heresia, ou Erro escrito, ou estampado, senão só a de haver neste maior maldade, e maior perigo; e sendo também certo, que os que compram, vendem, lêem, têm, e conservam como dolo os Livros e Escritos sobreditos, são julgados segundo as circunstâncias, suspeitos na Santa Fé.

Abreu (2002, p. 13) acrescenta que, pela leitura do Alvará, pode-se observar, pelas considerações, que havia mais maldade e perigo na leitura de textos escritos por um leitor solitário do que na fala praticada por viva voz na rua, visto que teria mais chance de alguém ser perseguido, discursando em praça pública. Dessa forma, todos os livros, considerados inconvenientes, foram censurados e proibidos de circular.

“Assim como questões de moral são contíguas a questões religiosas, estas foram – e são ainda, em muitos lugares – contíguas ao poder político” (ABREU, 2002, p. 13). A vontade de controlar, também, os livros tidos como subversivos, porque questionavam o sistema político vigente, não faria com que aparecessem as desigualdades sociais e não haveria descontentamento e insubordinação. Então, os pobres permaneceriam pobres e, não tendo acesso à instrução escolar, não

---

<sup>3</sup> PORRÈ, Charles. *De Libris qui vulgo dicunter romanesses oratio habita*. Paris: Bordelet, 1736.

alimentariam pensamentos, não haveria manifestações de insatisfação e manteria-se a ordem em vigor.

A autora salienta, ainda, que nem todos os livros eram considerados perigosos e, de todo o conjunto dos escritos da época, alguns poderiam e deveriam ser lidos, pois valiam a pena.

Para finalizar esse movimento percorrido pela leitura, Abreu (2002, p. 14) coloca que da mesma forma, *o atual elogio à leitura não se dirige ao contato com os livros em geral* pois, concomitantemente, a produção de livros e jornais e idas à biblioteca, aumentam a crise da leitura que assola os países ocidentais. Ela destaca que não há nenhum paradoxo nisso: lêem-se mais livros, no entanto, as escolhas parecem não ser apropriadas. Assim, quando há afirmações do dia-a-dia de que “ler é bom” e os “jovens não têm o hábito da leitura”, já existe uma seleção pré-determinada de obras selecionadas e consideradas boas para que os jovens leiam:

Na verdade, lê-se muito livro de auto-ajuda, de vulgarização científica, muita ficção científica, história em quadrinho, lê-se muito sobre hobby, sobre astros de música e do cinema, muitas recolhas de piada. Mas lêem-se pouco os “bons livros”: pouca filosofia, pouca literatura erudita, pouca reflexão política séria. Em resumo, parece haver uma diminuição do interesse pelos livros positivamente avaliados pela escola, pela academia, pela crítica literária (ABREU, 2002, p. 14-15).

Abreu (2002, p. 15) fala que em função de que as pessoas lêem pouco os ditos “bons livros”<sup>4</sup>, um novo perigo ronda o mundo da leitura e dos livros, já que não é possível reverenciar apenas os valores das classes dominantes, e abrindo-se a

---

<sup>4</sup> Livros com pouca filosofia, pouca literatura erudita, pouca reflexão política séria. (...) O Cânone universal dos textos escritos, capaz de assegurar a disseminação de valores culturais, políticos e religiosos, nos quais se ancora a visão de mundo das elites (ABREU, 2002, p. 14-15).

possibilidade de múltiplos pensamentos, isto é, “a leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder”.

Em suma, a autora sinaliza que os alunos estão deixando de ler os livros indicados pela escola, os quais são escolhidos pela academia, pela crítica literária e isso faz com que surjam outros valores, diferentes daqueles estabelecidos pelas elites e que se perpetuaram por muitos e muitos séculos.

### *1.1.1 Revolução na leitura: da madeira à versão eletrônica*

Esta seção é um recorte do artigo de Roger Chartier (2002) *As Revoluções da Leitura no Ocidente* que tem por objetivo mostrar a evolução da inscrição e da transmissão da palavra escrita herdada do passado: o manuscrito, o impresso e a comunicação eletrônica.

Num primeiro momento, Chartier destaca que, durante muito tempo, os historiadores ocidentais consideraram a relação *entre impressão, publicação e leitura somente pelos padrões da invenção de Gutenberg*, pois achavam que isso seria a condição necessária para aumentar o número de leitores e publicações. Chartier (2002, p. 19) salienta que “um melhor conhecimento de livros e de publicações na China e no Japão nos adverte contra tal eurocentrismo”.

Chartier também salienta a importância da gravação em madeira, utilizada pela China e Japão, que se torna mais adaptável às línguas formadas por vários alfabetos ou por muitos caracteres e mantém uma estreita ligação entre o manuscrito e a publicação, já que os blocos gravados provêm de modelos de

caligrafia. Além disso, os blocos de madeira têm maior durabilidade e permitem a impressão de muitos exemplares do mesmo título. Todos esses pontos citados servem para uma apreciação mais crítica da invenção de Gutenberg, a qual não é a única técnica capaz de propiciar o aumento do número de textos impressos.

Para Chartier (2002, p. 20) o tipo móvel foi inventado pelas civilizações asiáticas muito antes de sua descoberta pelo Ocidente, porém a não utilização do tipo, não significa ausência de uma cultura de impressão em grande escala. Dessa forma, sintetiza que “a civilização da imprensa e da publicação não pode ser restrita somente à Galáxia de Gutenberg”.

O tipo móvel em terracota era usado na China desde o século XI. No início do século XIII os textos coreanos eram impressos usando-se caracteres de metal, enquanto na China, no mesmo século, eram usados os caracteres de madeira. Entretanto, não é essa prioridade cronológica que coloca maiores problemas para o eurocentrismo espontâneo dos historiadores ocidentais (...) tanto na China quanto no Japão (...), o uso de tipos para impressão continuou limitado, esporádico e reservado a certos gêneros de trabalhos (trabalhos religiosos e clássicos, textos oficiais, livros escolares) (CHARTIER, 2002).

Num segundo momento, Chartier (2002, p. 20-21), salienta que, mesmo no Ocidente, antes ou depois da invenção de Gutenberg, a publicação de um texto não implica a necessidade de sua impressão. Por um lado, se é verdade que a impressão substituiu o manuscrito como meio de reproduzir e disseminar textos após a metade do século XV, a cópia manuscrita continuou ocupando lugar de destaque na circulação de uma variedade de textos entre um público seletivo de leitores.

Era este o caso de panfletos políticos e folhetos informativos “publicados” por pequenos empresários, de trabalhos proibidos que circulavam em manuscritos clandestinos, de composições poéticas dos “escritores não profissionais” ou de trabalhos eruditos dos membros das Repúblicas das Letras. Esses escritores e eruditos dividiam alguns valores

comuns. Eles menosprezavam o comércio livreiro que corrompia(...) a integridade dos textos (...), ao permitir a circulação e apropriação descontrolada dos trabalhos (CHARTIER, 2002, p. 20-21).

O autor também destaca que muitos gêneros e trabalhos antigos não almejavam um texto impresso como veículo e um leitor solitário como alvo, porém eram compostos para serem declamados ou lidos em voz alta, visando a um público ouvinte. Segundo o autor, ler em voz alta, desde a Antigüidade, tem dois objetivos: o primeiro como função pedagógica, e os jovens exibem seu domínio da retórica e do falar em público; o segundo tem um propósito literário, pois o autor tem a oportunidade de colocar o seu trabalho em circulação.

Os autores de peças teatrais relutavam na impressão de seus textos, já que, durante o processo de publicação, havia uma variedade de erros nos textos e falhas na hora de imprimir; além disso, “as peças eram escritas para serem encenadas, vistas e ouvidas, e a forma impressa, que as priva de sua vida” (CHARTIER, 2002, p. 22). Contudo, a necessidade da impressão impôs-se em função de evitar-se a edição de cópias roubadas, as péssimas apresentações nos palcos e a duração conveniente de cada espetáculo.

“É certo que a invenção de Gutenberg tornou possível a reprodução de textos em grande número de cópias, transformando, assim, as condições de transmissão e recepção de livros” (CHARTIER, 2002, p. 22). De um lado, o custo da produção de uma obra passou a ser distribuído por toda a impressão. E, por outro lado, mesmo com a diminuição do tempo necessário para a produção de um livro, longo na época do manuscrito, mesmo após o século XIV, momento em que se inventou um sistema de copistas que faziam a divisão do trabalho; a impressão,

ainda, proporcionaria a um leitor a possibilidade de ler um maior número de livros e cada livro poderia atingir outros novos leitores. Contudo, o autor adverte que a impressão (técnica ocidental) não pode ser considerada a única técnica capaz de difundir a cultura impressa. Ele considera que as revoluções ocorridas na leitura são muitas e não estão ligadas exclusivamente à invenção ou às transformações da impressão.

### *1.1.2 Leitura silenciosa ou oral*

Chartier também destaca que a primeira revolução consiste na passagem da prática de leitura oral para a leitura visual, isto é, silenciosa. Foi durante a Idade Média que a habilidade de ler silenciosamente tornou-se uma conquista dos leitores ocidentais, embora os dois estilos tivessem existido durante a Antigüidade grega e romana. No início, era restrita aos escribas monásticos<sup>5</sup>, porém chegou à universidade durante os séculos XII e XIII e virou prática comum entre cortesões e aristocratas laicos a partir do século XIV.

A leitura silenciosa permitiu o acesso a um contato mais íntimo do leitor com os textos. Além disso, propiciou uma leitura mais rápida de um texto e de outras obras, muitas vezes, mais complexas. Segundo Chartier (2002, p. 24):

essa primeira revolução na leitura precedeu, portanto, a revolução ocasionada pela impressão, uma vez que difundiu a possibilidade de ler silenciosamente (pelo menos entre os leitores educados, tanto eclesiásticos quanto laicos) bem antes de meados do século XV.

---

<sup>5</sup> Ela teve raízes em mudanças ocorridas nos séculos XII e XIII, que transformaram a função mesma da palavra escrita, substituindo o modelo monástico, que atribuía à escrita uma tarefa de preservação e memória em grande parte dissociada da leitura, pelo modelo escolástico, que tornou o livro tanto um objeto como um instrumento de trabalho intelectual.

### 1.1.3 De textos sagrados a romances

A segunda revolução na leitura aconteceu na era da impressão, entretanto antes da industrialização da produção do livro. Ela ocorreu na Alemanha, Inglaterra, França e Suíça no decorrer do século XVIII em função de diferentes circunstâncias: crescimento na produção do livro, a multiplicação e transformação dos jornais, proliferação de livros de pequeno porte e de sociedades de leitura, clubes do livro, bibliotecas de empréstimo, o que tornou possível a leitura de livros e periódicos sem ter que gastar. Essas transformações levaram ao desenvolvimento de novos gêneros textuais e novas práticas de leitura.

Os novos leitores deixaram de lado a relação respeitosa e de obediência que tinham com a matéria escrita, feita através da leitura tradicional dos textos religiosos, dando lugar a um tipo de leitura mais irreverente e desprendido. Eles liam ávida e rapidamente uma variedade de materiais e faziam, imediatamente, um julgamento crítico. Entretanto, Chartier (2002, p. 25) chama a atenção que:

(...) tal oposição não deve ser exagerada. Durante a Renascença, os humanistas praticaram um tipo de leitura baseado na acumulação e no livro de lugares-comuns, no qual o leitor tinha que copiar citações que leu e observações que tinha feito ou coletado sob uma série de tópicos, que permitiam o reaproveitamento das informações e exemplos acumulados para a produção de novos textos.

Romances de Richardson, Rousseau ou Goethe fizeram com que os leitores se voltassem a uma prática de leitura parecida com a leitura tradicional dos textos religiosos. Uma nova forma literária foi criada a partir de hábitos antigos. Assim, “o romance foi lido e relido, memorizado, citado e recitado. Os leitores eram tomados pelos textos que liam; eles viviam o texto, identificavam-se com os personagens e

com a trama. Toda sua sensibilidade estava engajada nessa nova forma de leitura intensiva” (CHARTIER, 2002, p. 25). As mulheres leitoras não controlavam mais suas emoções e as lágrimas e escreviam sobre os seus próprios sentimentos. Dessa forma, até meados do século XIX, tal modo de ler, baseado nos antigos, caracterizou os leitores populares.

A partir do século XIX, mulheres, crianças e trabalhadores formam novas categorias de leitores, e a industrialização da produção impressa propicia a criação de novos materiais e modelos para a leitura. A tendência de impor uma única norma, controlada e codificada de leitura, através das disciplinas educacionais, impostas em todos lugares, contrastava com a diversidade de práticas vivenciadas em muitas comunidades de leitores, desde os mais familiarizados com a cultura escrita até com aqueles que tinham contato recente com a leitura.

Segundo Chartier (2002, p. 26), por trás de uma aparência de cultura compartilhada, há uma diversidade de práticas de leitura e da comercialização de impressos, como segue:

A tipologia dos vários modelos de relação com a escrita que se sucederam a partir da Idade Média (passando do modelo monástico de leitura, das técnicas humanistas dos lugares-comuns para os estilos de leitura religiosa e espirituais da Cristandade Reformada, dos hábitos tradicionais de leitura à revolução da leitura no Iluminismo) deu lugar a uma ampla diversificação de práticas de leitura (...). Com o século XIX a história da leitura entra na era da sociologia das diferenças.

#### *1.1.4 Do códex à tela do computador*

A partir do século XX, a transmissão eletrônica dos textos trouxe outra revolução na leitura.

(...) transforma nossa noção de contexto, ao substituir a contigüidade física entre os textos presentes no mesmo objeto (um livro, uma revista, um jornal) por sua distribuição nas arquiteturas lógicas que regem os bancos de dados, os arquivos eletrônicos e sistemas de processamento, que tornam possível o acesso à informação. Redefine também a natureza “material” dos trabalhos, ao suprimir a relação imediata e visível que existe entre o objeto impresso (ou manuscrito) e o texto ou textos que contém (CHARTIER, 2002, p. 26-27)

Uma profunda reorganização da “economia da escrita” dos textos torna-se necessária, pois uma única pessoa pode realizar as tarefas distintas de escrever, publicar e distribuir. A apresentação eletrônica dos textos termina com as antigas distinções entre papéis intelectuais e funções sociais. Dessa forma, Chartier (2002) destaca a importância de uma redefinição de todas as categorias<sup>6</sup> que organizam as expectativas e percepções dos leitores, uma vez que todos os outros conceitos foram inventados para um modo de produção, preservação e comunicação dos escritos muito distinto de agora.

A partir da revolução eletrônica, o universo dos textos eletrônicos promove a capacidade de intervenção do leitor no livro. Em contrapartida, o objeto impresso impunha sua forma, estrutura e espaços e não admitia a participação material física de qualquer leitor, se esse quisesse fazê-lo seria somente através das margens ou das páginas em branco. Com a chegada do texto eletrônico, não só os leitores podem indexar, mudar de lugar, decompor e recompor o material escrito mas, também, tornarem-se co-autores.

A distinção entre escrever e ler, entre o autor do texto e o leitor do livro, que é (...) discernível na cultura impressa, dá lugar (...): o leitor torna-se um dos possíveis autores de um texto multiautoral ou, no mínimo, o criador

---

<sup>6</sup> Estas incluem os conceitos jurídicos (direitos autorais, propriedade literária), categorias estéticas (originalidade, integridade, estabilidade), noções administrativas (biblioteca nacional, depósito legal) e instrumentos bibliográficos (classificação, catalogação, descrição), os quais vinham sendo usados até agora para caracterizar o mundo escrito (ABREU, 2002, p. 27).

de novos textos compostos por fragmentos deslocados de outros textos. Os leitores da era eletrônica podem construir textos originais, cuja existência, organização e aparência dependem somente dele(...) o computador altera profundamente todo o relacionamento com a cultura escrita (CHARTIER, 2002, p. 27-8).

Segundo Chartier (2002), a passagem do texto impresso para o texto eletrônico é uma mudança tão grande quanto a passagem do rolo para o códex durante os primeiros séculos da Era Cristã, e essa situação dita novos caminhos de leitura que superam as limitações tradicionais determinadas pelo livro impresso.

O autor salienta, também, que a representação eletrônica do texto, pela primeira vez na história, poderia concretizar o sonho de se ter uma biblioteca universal que contivesse todos textos escritos e os livros já publicados. “Uma vez que as técnicas eletrônicas anulam a distinção, até agora imperativa, entre o lugar do texto e o lugar do leitor” (CHARTIER, 2002, p. 29) seria possível que o texto eletrônico alcançasse qualquer leitor em qualquer lugar do mundo. Assim, o acesso universal a todo o patrimônio da escrita tornar-se-ia realidade.

Toda a situação acima descrita, conforme o autor, acarretaria problemas, pois a transferência de toda a produção escrita para o computador, causaria uma violência ao texto, o qual seria desvinculado de seu meio original. O autor destaca, ainda, que, se num futuro próximo ou não, os textos antigos fossem somente virtuais, haveria o risco de se perder a inteligibilidade de uma cultura textual, associada à impressão e a uma determinada forma do livro: o códex. Assim, ele acredita que a representação eletrônica dos textos não deve significar o esquecimento ou a destruição de trabalhos do passado ou presente, mas que uma

das grandes tarefas das bibliotecas, dos editores e leitores é colecionar, proteger, inventariar e perpetuar a herança cultural da escrita.

As práticas de leitura sempre foram moldadas em função das estratégias de publicação, as quais criaram novos gêneros de textos e fórmulas de publicação acessíveis a um consumidor dito popular. As preferências, mesmo que não fossem as dos leitores, determinavam quais os textos que seriam produzidos, já que o controle exercido pelos editores era uma marca duradoura das sociedades do antigo regime. Esse controle, na era da industrialização da impressão, diminuiu um pouco, porém, segundo Chartier (2002, p. 30):

a responsabilidade dos editores é encontrar o equilíbrio certo entre os diferentes suportes (impresso ou eletrônico) que eles podem usar para a publicação, por isso, ambos devem organizar-se para transmitir textos e manter (pelo menos por algumas décadas) uma cultura escrita que por cinco séculos foi identificada com a circulação de materiais impressos.

O referido autor afirma que os leitores passam a assumir o controle, dando significado às obras e as investem com suas próprias expectativas. Os recursos técnicos nunca tiveram uma só significação ou interpretação, pois podem ser dotados de diferentes usos e efeitos de acordo com os produtores e usuários das técnicas. A leitura, aparentemente submissa e passiva, passa a ser inventiva e criativa na visão desse autor. Uma história abrangente de leitura e de leitores deve levar em consideração o tempo e o local, das condições de possibilidade e das operações e efeitos de tal invenção e criação. Finalizando, o autor considera que:

em nosso mundo, a imaginação do leitor pode mobilizar simultaneamente os diferentes e sucessivos modos de inscrição e transmissão da palavra escrita que herdamos do passado: manuscrito, impresso e comunicação eletrônica. É impossível saber como os leitores

vão combinar, no futuro, essa pluralidade de possibilidades. Podemos imaginar que durante um longo tempo essas três formas de cultura escrita irão coexistir e cada um terá a sua preferência de acordo com os gêneros e uso (CHARTIER, 2002, p. 31).

Sendo assim, Chartier sintetiza a história da leitura e de leitores enfatizando que o novo mundo eletrônico não significa a morte da impressão. Contudo, somente através da preservação da cultura impressa, o mundo poderá saborear a felicidade prometida pelas inovações tecnológicas.

## **1.2 NOVAS FORMAS DE LER: MOVIMENTOS DA LEITURA NO BRASIL**

A história da leitura no Brasil é bastante conhecida por todos sob a forma de ver e ler da história dos livros oficiais, e as formas de aprendizagem e disseminação da leitura no ambiente escolar. Contudo, não é a intenção deste capítulo apresentar olhares nessa direção, o que se pretende é mostrar o outro lado da história da leitura e do livro no contexto brasileiro.

A tecitura deste texto é baseada na discussão de pontos de vista sobre a produção histórica e historiográfica acerca da leitura e do livro. Lacerda<sup>7</sup>(2002) coloca que o desafio não foi fácil, pois o debate no I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil, em 1988, reuniu um conjunto bastante diversificado de estudos, quer sejam pelas diferentes formas de investigação, pelos referenciais teóricos e perspectivas de análise ou pelos resultados obtidos e a significação que eles têm no campo da história cultural brasileira. Destaca que se baseou nas informações apresentadas nos resumos enviados à comissão organizadora do

---

<sup>7</sup> Pesquisadora do Centro de Alfabetização e Leitura (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais.

Congresso<sup>8</sup> e materiais advindos do seu próprio processo de pesquisa, no campo da História da Leitura e da Escrita.<sup>9</sup> Lacerda (2002, p.612) sintetiza a construção do texto:

pela construção de um texto de caráter mais horizontal e genérico e, por isso, menos verticalizado e aprofundado, pois o que pretendo não é uma análise crítica da produção da história da leitura no Brasil, mas o exame, de um lado, das nuances, perspectivas e tendências privilegiadas por essa produção, tal como se refletem nos trabalhos aqui reunidos e, de outro lado, a discussão sobre as lacunas, os desafios e as possibilidades futuras dessa mesma produção.

### *1.2.1 Os atores sociais e a leitura*

Através do resgate da história nas práticas de alguns atores sociais, pode-se perceber uma primeira forma de conceber, ler e escrever a história cultural da leitura e da literatura no Brasil. Abreu (2002, p. 612) refere-se aos editores, escritores, escritoras, livreiros e bibliófilos e, também, escolares, professores, bibliotecários, mulheres e outros praticantes e usuários da cultura letrada do passado e do presente.

A autora, além dos atores citados acima, focaliza como importantes os censores do século XVII ao XX; os tipógrafos com ou sem autorização para o exercício profissional; os jesuítas, os mestres-escola, os capelães, as tutoras e pais, “que ensinaram as primeiras letras e atuaram na formação do gosto e da prática de leitura e de outros praticantes” (LACERDA, 2002, p. 613).

---

<sup>8</sup> Ver *Caderno de resumos do I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil*, Campinas/Belo Horizonte, ALB/Autêntica Editora, 1998. Para os textos integrais ver CD-ROM *I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil*/12<sup>o</sup> Congresso de Leitura no Brasil, Campinas, ALB, 2000.

<sup>9</sup> Tese de doutorado de Lacerda “Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitoras”, defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, sob orientação da professora doutora Magda Soares Becker, Belo Horizonte, 1999.

Esses atores, na visão de Chartier (1997, p. 67), intervieram e intervêm na materialidade dos textos:

Os textos não existem em si mesmos, fora das materialidades (quaisquer que sejam) que deles são os suportes e os veículos. Contra essa “abstração”, é preciso lembrar que as formas que fazem com que os textos sejam lidos, ouvidos ou vistos participam também da construção de sua significação. O mesmo texto, fixado pela letra, não é o “mesmo” se mudam os dispositivos de sua inscrição ou de sua comunicação.

Segundo Lacerda (2002, p. 614), se o romance impresso é um livro, um folhetim ou, talvez, um texto adaptado à telenovela brasileira, são importantes as análises que caracterizam a significação desses tipos de produção e os meios de veiculação do objeto escrito e da escrita em diferentes momentos. “Mais que isso, parece-me igualmente relevante verificar as modalidades de leitura, transmissão e de recepção que tais tipologias ou forma de circulação dos textos escritos criam e (re) produzem ao longo do tempo”.

Com relação aos atores sociais, vale destacar a atuação dos censores e dos processos de repressão dos quais fizeram parte, defenderam ou que criaram em torno de algumas obras “filosóficas”<sup>10</sup> ou de valor duvidoso. Os modos de estabelecimento do controle da censura eram diferentes e tinham seus próprios sistemas, como o “Santo Ofício”, o “Ordinário” e a “Mesa do Desembargo do Paço” -

---

<sup>10</sup> DARNTON, Robert. *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*. (Tradução Hildegard Feist). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

sistemas censórios unificados a partir da Real Mesa Censória pelo Marquês de Pombal em 1768.

Sintetizando, a autora destaca alguns estudos que evidenciaram as formas de controle sobre a leitura, onde se examinaram as estratégias de transgressão aos sistemas instituídos (Estado ou Igreja), como a censura inquisitorial portuguesa do século XVII,<sup>11</sup> os processos de repressão no Brasil de 1808 a 1824,<sup>12</sup> a censura católica à leitura de romances<sup>13</sup> e a censura efetuada ao sistema literário brasileiro,<sup>14</sup> nos anos 70, em função da ditadura militar. Lacerda diz que esses estudos surpreenderam em função dos resultados obtidos, pelas fontes recuperadas e histórias que foram reconstituídas.

### 1.2.2 A escola e a leitura

A escola, na visão de Lacerda (2002), apresenta-se como uma segunda forma de ver e ler a história social do livro no Brasil, além disso, não há como esquecer o processo de escolarização implantado no final do século XIX e início do XX, em distintas partes do país, sob diversas estruturas e sistemas educativos, apesar de iniciativas anteriores.

A autora, na perspectiva citada acima, situa que existem pesquisas produzidas e em andamento, as quais estão interessadas em: descrever e analisar a

---

<sup>11</sup> MARQUILHAS, Rita. *Sobre a censura inquisitorial portuguesa no século XVII*.

<sup>12</sup> NEVES, Lúcia Maria B.P. Antídotos contra obras “ímpias e sediciosas”: censura e repressão no Brasil de 1808 a 1824.

<sup>13</sup> PAIVA, Aparecida. *A voz do veto: a censura católica à leitura de romances*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

<sup>14</sup> COSSON, Rildo (UFPel) e SCHWANTES, Cíntia (UFPel). *Mais que o silêncio – a censura da ditadura militar no sistema literário brasileiro*. Comunicação apresentada no GT 1: Literaturas e Leituras: Histórias.

emergência do livro no campo escolar e editorial; reconstituir as trajetórias das obras pedagógicas com destino escolar; analisar obras literárias infantis legitimadas pelos processos de ensino e aprendizagem e, por fim, na produção didática do Brasil.

Com relação à reconstituição da trajetória de impressos voltados ao ensino da leitura, de Português ou de História, Lacerda destaca as análises desenvolvidas “pela via das alterações dos textos em diferentes suportes, seja pela via das traduções de obras estrangeiras ou da apropriação de um texto literário em sala de aula” (LACERDA, 2002, p. 616).

Em estudos relacionados à escolarização, busca-se recuperar tanto processos de produção e circulação de livros quanto práticas desenvolvidas na e pela escola. As imagens e representações de leitores são identificadas por alguns aspectos de composição em manuais e livros escolares, tais como: a capa, os textos, contracapas. Nesses estudos, há a evidência de que esses leitores “ora são os alunos, ora os professores, o que significa dizer que parte da história dos livros em produção no Brasil tem sido direcionada para a compreensão dos processos de formação do leitor, de quem aprende e de quem ensina e, por isso, são complementares e de grande contribuições aos estudos no campo da História e da Sociologia da Educação Brasileira” (LACERDA, 2002, p. 616).

A autora, também, sinaliza três aspectos importantes no campo da leitura voltadas às questões da escola, mais precisamente ao ensino, que foram discutidas no referido Congresso, como se explicita a seguir:

O primeiro aspecto destacado diz respeito aos estudos que têm como preocupação as questões relativas ao ensino da leitura e literatura, aos problemas que envolvem as políticas de leitura e do livro, à circulação de materiais de leitura em nível escolar, desde o ensino fundamental até o superior, ou pela problemática da prática de leitura de leitores (professores e alunos) no contexto educacional. Estas pesquisas preocupam-se com os “resultados de alcance pedagógico ou que se valem de processos pedagógicos que envolvem a leitura para discutir aspectos mais genéricos das práticas de leitura” (LACERDA, 2002, p.617).

Já, o segundo aspecto analisado por Lacerda (2002) é de que a produção atual enfrenta problemas relativos à formação do leitor, ao mercado editorial e às práticas de leitura em circulação na sociedade em função das condições de acesso ou não. A hipótese da autora é de que a cartografia social da leitura no passado exerce influência sobre a história social da leitura na atualidade, há interfaces e rupturas.

Finalmente, o terceiro e último aspecto aborda as relações entre leitura, literatura e ensino não apenas envolvendo as áreas da Psicologia e Pedagogia, como vinha manifestando-se até a década de 80. No final dos anos 80 e início dos 90, a presença das Ciências Sociais torna-se visível e articula-se com interesses voltados às práticas de leitura e leitores. A variedade e a interação entre diferentes referenciais teóricos passam a movimentar o campo da leitura, rompendo as fronteiras de diferentes áreas e campos do conhecimento. “Se essas fronteiras, num dado momento, serviram para construir certas concepções e pontos de vista sobre a

realidade, a integração entre elas nos tem desafiado para pensar e ver, agora, a mesma realidade sobre outras perspectivas” (LACERDA, 2002, p.618).

### *1.2.3 As bibliotecas e a leitura*

Os “espaços consagrados” à leitura, as bibliotecas, são a terceira forma de ver e de ler a história social do livro e da leitura no Brasil, conforme Lacerda (2002). A autora contempla três diferentes focos sobre esses espaços: a) bibliotecas e práticas de leitura desde o Brasil Colonial; b) os acervos e bibliotecas particulares de leitores e escritores, que evidenciam possibilidades para a reconstituição das trajetórias dos livros, dos itinerários pessoais de leitura e da formação de outros leitores(as); c) obras e documentos presentes em determinados acervos e arquivos públicos, que revelam traços e vestígios sobre a circulação de livros, concepções de leitura e leitores numa determinada época e sobre aquilo que foi privilegiado ou não para ser lido e conservado.

Segundo a autora, o exame das três formas de exame das bibliotecas pessoais e públicas constitui uma possibilidade de examinar, discutir e socializar alguns pontos de vista. Destaca que poderiam existir outros, os quais não foram explorados no I Congresso sobre a História da Leitura e do Livro (1988), mas que, dentro das condições precárias para a realização de pesquisa no Brasil, sinalizam uma tipologia de fontes e percursos de investigação versáteis e ricos.

## **1.3 A LEITURA... E SUA HISTÓRIA**

Lacerda (2002, p. 620) finaliza seu texto afirmando que, dos processos de constituição da história da escrita brasileira, mencionam-se sujeitos, instituições e

instâncias de mediação de leitura. Por isso, a recuperação de registros de leitores, “a reconstrução analítica de trajetórias de pessoas que, como nós, se tornaram leitores e construíram suas histórias particulares de leitura”, são trabalhos que buscam reconstruir a história da leitura. Desse modo, afirmar que não existe história sem a presença de documentos:

(...) potencializa esforços de diferentes pesquisadores, que vêm construindo e tornando documentáveis e documentando situações, contextos, experiências, comportamentos e itinerários pessoais e de grupos, antes desconsiderados pela história oficial (LACERDA, 2002, p. 620).

A autora salienta os estudos desenvolvidos pela reconstituição da história pela análise de documentos orais ou escritos sobre a vida, obra, percursos de leitura e trajetória intelectual e/ou literária de autores como: José Bonifácio, Olavo Bilac, Raimundo Correia, Afonso Arinos de Melo Franco e tantos outros.

Observa, também, que a documentação para a análise das trajetórias depende da correspondência entre escritores, que, às vezes, não é acessível, devido ao estado de conservação dos documentos. Em outros momentos, a fonte documental é inédita, como é o caso dos discursos proferidos por ministros militares, isto é, “As Ordens do Dia” – documentação pouco privilegiada a respeito dos rituais de passagem e solenidade.

No Congresso, citado anteriormente, Lacerda aponta como estudos fundamentais questões como: o que se lia? quem lia? quais os conteúdos de educação moral e formal presentes em certos livros? qual a destinação de certos impressos? Em síntese, de acordo com Lacerda (2002, p. 623):

Suprir as lacunas e enfrentar os desafios das perguntas históricas ainda sem respostas podem significar não necessariamente a inclusão de outros e novos objetos, fontes e procedimentos historiográficos. Talvez o caminho seja apenas o de reexaminar a produção científica já organizada e, a partir disso, submetê-la a novas indagações e pontos de vista em torno do que ainda pede para ser pesquisado, ampliado e respondido.

Dessa forma, será possível, na visão da autora, dar voz às vozes silenciadas ou silenciosas da História Oficial, no que se refere à participação de negros, escravos, mulheres e indivíduos em posição sócio-econômica desprestigiada. Tudo isso apontará novos conhecimentos que compõem parte da história do letramento de ontem e de hoje na realidade brasileira. Por isso, para dar voz, também, aos acadêmicos desta pesquisa, através das suas narrativas como se verá nas páginas seguintes, tornou-se importante abordar um outro lado da história da leitura no mundo e no Brasil. O entrelaçamento dessas histórias constitui-se num outro modo de se ler a leitura na escola. A ampliação do espaço de discussão sobre a temática da leitura ganha força ao privilegiar outras maneiras legitimadas ou não de ler e se relacionar com os diferentes materiais de leitura.

## 2 LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO BRASIL

(...) refletindo sobre o nosso passado, poderemos possibilitar, àqueles envolvidos no ensino da leitura, uma ocasião para refletir sobre o nosso presente e futuro, incitando a se perguntar: o que é formar leitores, hoje? Para que os formamos? (BATISTA, 1998, p. 22).

O presente capítulo tem por objetivo fazer a releitura das abordagens teóricas relativas à leitura em circulação no Brasil nos últimos anos. Cabe salientar, que a (re)leitura foi feita a partir da tese de doutorado da autora Mirian Hisae Yaegashi Zappone intitulada *Práticas de Leitura na Escola*, no ano de 2001 pela Unicamp e, pela leitura dos referenciais relativos às linhas apresentadas.

A autora refere que, para a construção do referencial teórico da tese, foi feito um levantamento bibliográfico sobre a temática em questão e foram pesquisados vários autores e textos, o que promoveu o estabelecimento de quatro linhas básicas em que ramificam os estudos a respeito da leitura no Brasil. Essas foram designadas: político-diagnóstica, cognitivo-processual, discursiva e estruturalista. Com relação aos termos selecionados para denominação das linhas, Zappone (2001, p. 47) acrescenta que:

Os termos aqui selecionados para designar as linhas(...) constituem-se em uma formatação considerada adequada à leitura que pude fazer dessas linhas de pesquisa de leitura. Portanto, representam uma das possíveis leituras a que esse material bibliográfico está sujeito, com todas as implicações que a leitura enquanto ato de atribuição de significado pode representar. Saliento, também, que a referida designação foi pensada também como tentativa de sintetizar as marcas peculiares de cada uma das abordagens de leitura.

## 2.1 LINHA POLÍTICO-DIAGNÓSTICA: LER É ENGAJAR-SE

Esta linha é chamada de diagnóstica, pois se destacam textos reveladores e denunciadores da situação desfavorável da leitura nos primeiros anos da década de 80, no Brasil, momento histórico em que o tema começava a integrar os círculos acadêmicos nacionais.

A linha tem como expoentes Paulo Freire<sup>15</sup> com a obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, e Ezequiel Theodoro da Silva<sup>16</sup> com *Elementos de Pedagogia da leitura; O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura; Leitura na escola e na biblioteca e demais textos*.

Paulo Freire é um representante muito importante da educação brasileira e, em particular, com relação à leitura, pelo projeto pedagógico específico que vislumbra a emancipação do leitor através da conscientização do sistema político vigente.

A grande preocupação de Freire era a educação/escola e, conseqüentemente, com a sociedade/ideologia dominante, pois, na sua concepção, uma não poderia caminhar sem a outra.

Na sua obra, citada anteriormente, centra a discussão em torno da crítica à educação bancária e à leitura decifrativa que não toma por base a experiência de

---

<sup>15</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

<sup>16</sup> Obras. SILVA, Ezequiel T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Autores Associados, 1987. SILVA, Ezequiel T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1995.

vida dos sujeitos leitores antes do ingresso na vida escolar. Para Freire, na verdade, tudo o que o indivíduo tivesse lido, mesmo que ele não fosse alfabetizado, isto é, a leitura de mundo, teria significação.

Assim, o autor enfatiza que o sujeito/leitor, ao ler uma obra, teria condições de tornar-se um interlocutor e não um simples receptor das idéias propostas pelo autor e texto, ou um mero decodificador do texto escrito, abrindo espaço para a conscientização do leitor sobre a ideologia dominante e no “dizer do próprio Paulo Freire, a leitura seria uma estratégia de *libertação das estruturas autoritárias*” (ZAPPONE, 2001, p. 47).

De acordo com Zappone (2001, p. 48), além de ser diagnóstica, também tem um caráter político, porque, a partir do momento em que o sujeito faz uma leitura crítica, torna-se consciente das contradições do sistema político e capitalista vigente:

Essa leitura mais crítica da leitura anterior e menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes, em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indigência. É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se ou não num processo de alfabetização associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 1987, p. 23-24).

Segundo Freire (1987), a escola tem o papel de propiciar o resgate dos sujeitos e das classes menos favorecidas por meio da leitura, pois traz à tona o universo do aluno com sua realidade e experiência, e, por outro lado, para unir forças, a figura do professor e sua visão de mundo. Para que, assim, juntos, escola, professor e aluno, de forma democrática, lutem contra as formas de opressão e promovam a libertação. Busnardo e Braga (2000, p. 97) afirmam:

Em outras palavras, o processo a que nos referimos envolve dois tipos distintos de contextualização: o sujeito contextualizando o texto a partir de sua experiência vivida e o professor contextualizando a partir de outro olhar, de outros referenciais lingüísticos, discursivos e ideológicos.

Finalizando, pode-se dizer que Paulo Freire foi e é um grande educador e pensador que, na década de 80, revolucionou o pensamento sobre a leitura, preocupando-se em transformá-la num instrumento libertador dos oprimidos face aos opressores, por isso sugere que:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere ao estudante, não importa se de escolas primárias ou universitárias: quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, (...) não tem nada a ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (FREIRE, 1982, p. 31).

Enfim, aí está a importância do educador nesse processo de prática social da leitura, uma concepção que vai além dos conteúdos e objetivos propostos para a sala de aula e em direção a uma mudança de consciência e tomada de decisão do educando sobre a realidade circundante e a sua prática de leitura individual: sua história de leitura.

Assim, também, dentro da linha político-diagnóstica, encontra-se outro autor que corrobora com as idéias de Paulo Freire, Ezequiel Theodoro da Silva. Segundo Zilberman (1988, p. 9):

(...) Ezequiel Theodoro da Silva que, desde o primeiro ensaio deixa nítida e manifesta sua opinião – a de que a leitura, enquanto ação, não se resolve apenas no ato individual, se não que reflete uma opção política do Estado e de seus cidadãos. Porque, se a leitura é um processo inaugurado a partir da alfabetização, o acesso a esta última depende da organização da sociedade e do Estado que ajuda a mantê-la e a reproduzi-la.

Para Silva (1988), o centro dos estudos quanto à leitura começa na escola. Acredita que o ensino da leitura na escola está descontextualizado por dois motivos básicos: por sacralizar demasiadamente o texto impresso destituindo-o da condição de questionamento e interlocução com o leitor, e pela escola não estabelecer objetivos concretos para a leitura.

O autor critica, num primeiro momento, a sacralização dos textos na escola e a visão de reprodução de ensino e de leitura que a escola promove, considerando corretas as idéias do professor ou do livro didático. Na verdade, o aluno não tem vez, pois seu aprendizado resume-se a reproduzir idéias e não a interagir com elas. Não há abertura para discussões, para o ensino democrático, ao contrário, tudo é imposto, até mesmo a escolha de um livro. Conforme Silva (1988, p. 27):

Isto quer dizer que o professor ou o próprio livro didático possui a chave da interpretação e ao aluno-leitor não é dada a chance de propor outras interpretações possíveis ao documento escrito. Elimina-se a etapa reflexiva da leitura, fazendo com que o leitor se enquadre na interpretação fornecida, pronta e “certa”. A divergência, o conflito, a rebeldia são imediatamente abafados durante as aulas (...).

Num segundo momento, Silva faz referência a uma falta de objetivos concretos para a leitura. E, coloca que, para que esses objetivos sejam estabelecidos, há necessidade de que o educador assuma e demonstre o seu posicionamento político e crítico frente ao modelo político vigente, libertando-se das amarras que o prendem a este modelo opressor de cultura, o qual privilegia as classes dominantes em detrimento da massa popular.

Há um trecho da obra de Silva (1988, p. 29) que é fundamental para esta discussão, haja vista acreditar que, na área da leitura, duas necessidades parecem ser fundamentais:

- (a) a produção de documentos escritos, cujos conteúdos expressam a experiência e a visão de mundo das classes trabalhadoras;
- (b) o acesso e a apropriação, pelas classes trabalhadoras, daqueles documentos “preciosos”, que permitam a sua própria evolução enquanto classe.

Para o autor, assumir objetivos significa ver a leitura como instrumento de conscientização, libertação, desenvolvimento do ser humano e não como um objeto a ser manipulado ou adaptado frente às necessidades e ideologias de uma minoria dominante, criar condições para transformar as circunstâncias e as estruturas sociais em prol das reais necessidades do povo brasileiro.

O que se pode notar, conforme Zappone (2001, p. 53), é que ambos os autores têm a preocupação com a valorização do leitor e que a leitura não se resume à decodificação de símbolos, processo acabado no momento de alfabetização, entretanto é construída e ampliada a partir da experiência de mundo de cada um, como se vê no trecho abaixo de Freire (1988, p. 11): “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Paulo Freire e Ezequiel Theodoro da Silva fizeram denúncias, no início da década de 80, do ensino opressor da leitura no Brasil e sugeriram novas propostas de modos de realização da leitura. A linha de abordagem desses autores caracterizava-se por questionar o processo de mera descodificação da escrita,

priorizado no processo de alfabetização, e almejava a leitura como um meio de libertar o homem de sua alienação e proporcionar a mudança social, através da relação leitura e ideologia política.

Cabe destacar que eles perceberam a diferença, no final da década de 80, entre alfabetização e o que seria chamado, posteriormente, de letramento<sup>17</sup>.

## **2.2 LINHA COGNITIVO-PROCESSUAL: LER É INTERAGIR COM O TEXTO**

Esta linha de pesquisa de leitura é nomeada cognitivo-processual em função da ênfase que dá à interação leitor/autor/texto. Conforme Zappone (2001, p. 56), “a abordagem tem a preocupação básica de pesquisar os processos envolvidos no ato de compreensão do texto”. O interesse está na investigação das ações ou reações psicolinguísticas vivenciadas pelo leitor quando lê e nos mecanismos linguísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos que intervêm no processo. Tem como expoentes Mary Kato e Ângela Kleiman.

No Brasil, Mary Kato<sup>18</sup>, baseando-se em teóricos da inteligência artificial e da ciência da cognição, distingue dois modos de processamento da informação, para melhor compreender o texto, que são designados bottom-up (ascendente) e processamento top-down (descendente).

---

<sup>17</sup> Essa distinção foi, mais recentemente, desenvolvida por Magda Soares (1998), quando esta diferenciou a alfabetização como o domínio estrito da leitura e, por outro lado, da escrita, ou seja, como processo *decifrativo* do código na leitura e processo “*composicional*” do código na escrita e *letramento* como o uso freqüente e competente da leitura e escrita, abrangendo a inserção social, cultural, política, econômica e cognitiva, possibilitada ao indivíduo em função das formas como ele se apropria da leitura e da escrita. Enfim trata-se da compreensão da leitura enquanto prática social e individual (ZAPPONE, 2001, p. 54).

<sup>18</sup> (Processos de decodificação: a integração do velho com o novo. In: *O aprendizado da leitura*, 1995, com primeira edição em 1985)

O processamento ascendente (bottom–up), segundo Kato (1995, p. 50) faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes. O processamento ascendente refere-se ao reconhecimento e compreensão das partes menores componentes do texto, às relações entre palavras, aos sintagmas, às estruturas de coesão, à organização contígua e seqüencial, ou seja, o leitor no processo da indução faz a compreensão dos segmentos menores, a fim de compor o significado do texto.

Já, para Kato (1995, p. 50) “o processamento descendente (top-down) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo de informações e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para forma”. Implica o uso do conhecimento prévio, a formulação de hipóteses e deduções, ao uso de elementos que não estão próximos ou explícitos na leitura do texto, o qual depende do leitor e parte da macroestrutura<sup>19</sup> para a microestrutura<sup>20</sup>.

Segundo Kato, na escola parece prevalecer o processo ascendente, porque centra sua atenção apenas nos elementos lingüísticos. E, quando enfatiza os aspectos gramaticais, faz com que as aulas de leitura transformem-se no estudo de questões normativas. Dessa forma, esquece-se a construção de possíveis significados do texto já que eles não estão presentes no nível microestrutural do texto.

---

<sup>19</sup> O nível de seqüências maiores do texto como os períodos, parágrafos, ou mesmo capítulos, onde os laços coesivos não são contíguos ou explícitos e constroem os conteúdos do texto ou a sua estrutura temática (ZAPPONE, 2001, p.57).

<sup>20</sup> (...) estruturas menores construídas por laços coesivos entre elementos contíguos e seqüenciais do texto (ZAPPONE, 2001, p.57).

Para Kato (1995) e Coracini (1995), a prevalência da forma no processamento da leitura estabelece o modelo estruturalista<sup>21</sup>. De acordo com esse modelo, a linguagem é vista de uma maneira mecânica, e os segmentos menores se juntam para a formação dos maiores. Para Zappone (2001, p. 58):

Assim, um fonema se junta a outro formando as palavras e estas, juntas a outras, formam estruturas maiores. Dessa soma do significado de cada palavra é que surgiria o sentido do texto. No modelo estruturalista, o sentido está necessariamente arraigado à forma; o sentido está na forma.

Segundo Zappone (2001, p. 58), Kato está situada numa posição intermediária entre a abordagem estruturalista (processamento ascendente) e a abordagem cognitivista (processamento descendente), pois a constituição do sentido é dependente tanto do texto (forma) quanto do leitor. Assim, Kato opta por uma abordagem interacionista, na qual tanto os elementos textuais como os extratextuais desencadeados pelo leitor “entram em cômputo no momento da leitura e da compreensão”. Logo, para ela, o fundamental é que o leitor, considerado maduro, utilize os dois tipos de processamento mencionados anteriormente, percebendo o momento que necessita predizer, inferir, conferir as hipóteses através dos elementos do texto.

Kato (1995) considera algumas premissas básicas a partir da concepção de leitura como interação. Uma delas é de que o leitor proficiente não lê por meio da operação analítico-sintética, ou seja, decodificando palavra por palavra, porém de forma ideográfica, através do reconhecimento das palavras por inteiro, por seu tamanho, forma, por seu conhecimento de regras lingüísticas, conteúdo.

---

<sup>21</sup> Modelo que se desenvolve a partir dos sucessores de Saussure, e que entende a língua não mais como um sistema, mas como estrutura, por isso, estruturalismo (Orlandi, 1986), a linguagem é vista de maneira mecânica (ZAPPONE, 2001, p.57).

A mesma autora analisa pequenos textos, a fim de mostrar que a compreensão em leitura é uma atividade que mescla a integração do velho - conhecimento prévio do leitor - com o novo - informações acrescentadas pelo texto - e que o leitor pode utilizar, no momento da leitura, o processo top down ou bottom-up, dependendo da situação que o texto lhe apresentar, da sua intenção e objetivos.

Ela também descreve quatro tipos de leitor: analisador, construtor-analisador, cooperativo e reconstrutor. Coloca que os três primeiros tipos de leitores são reflexos de concepções de leitura onde o texto é tido como unidade formal, com significado próprio. Já o leitor reconstrutor, proficiente na visão de Kato, prevê o texto como unidade funcional, de comunicação, e a leitura seria o ato de reconstrução dos processos na sua produção, não sendo um objeto acabado porque a construção do seu sentido depende do leitor e da significação que ele dá ao texto.

Além de descrever os tipos de leitor, Kato (1995) também discute o conceito de *estratégia*, procedimentos inconscientes que o leitor realiza para extrair significado do texto lido, em leitura. Ela apresenta as estratégias cognitivas (princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor para interpretar as marcas formais do texto) e metacognitivas (estabelecimento de objetivos para a leitura e o monitoramento da própria compreensão em vista dos objetivos estabelecidos pela leitura).

Finalizando, Zappone (2001, p. 60), acrescenta que as pesquisas de Mary Kato apresentam a noção de leitura como interação leitor/texto e esta dá um conjunto de pistas, de informações menos ou mais contínuas que levam o leitor à

construção da compreensão do texto, a fim de apreender os possíveis sentidos que o autor quis conferir ao texto ao elaborar pistas textuais.

Dentro desta concepção interacionista da leitura, têm-se as pesquisas da autora Angela Kleiman<sup>22</sup>. As suas formulações básicas sobre o assunto desenvolvem-se nos anos de 1984 a 1986, num projeto chamado *Interrelação de fatores determinantes na compreensão de textos no 1º grau*, além de outros materiais produzidos posteriores a essa pesquisa.

Em linhas gerais, Kleiman (1993) posiciona-se de modo favorável ao que chama de perspectiva interacionista de abordagem de leitura, baseada na pragmática<sup>23</sup> a qual concebe a leitura como uma atividade que produz compreensão e depende das relações de interlocução mantidas pelo leitor com o autor, quando lê o texto. Para a autora citada, a leitura é uma atividade interacionista: “No processo [de leitura] são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura” (KLEIMAN, 1993, p. 39).

Passando-se, agora, ao ambiente escolar, destacam-se as considerações da referida autora com relação à figura do professor como constitutiva do processo de leitura, visto que o professor é um dos elementos primordiais do contexto imediato ao leitor. Kleiman aponta duas direções para ação do professor quanto à leitura na sala de aula: uma como mediador entre leitor e autor, enfatizando-se, também, a

---

<sup>22</sup> Livros publicados por Angela Kleiman (*Leitura: ensino e pesquisa*, 1996, com 1ed. em 1989; *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, 1993; *Oficina de leitura: teoria e prática*, 1997).

<sup>23</sup> Kleiman chama atenção que a pragmática considera a leitura como atividade que produz compreensão, dependendo das relações que o leitor estabelece com o autor durante o ato da leitura.

leitura do professor como interlocutor, e outra como fornecedor de condições, a fim de propiciar a interlocução entre leitor/autor.

Por meio de suas experiências, relatadas em parte em *Leitura: ensino e pesquisa* (1996, p. 8), fala que o professor deveria ser “um modelo ideal a ser imitado pela criança na resolução de tarefas cognitivas complexas que estão além da capacidade real da criança” e não um simples intérprete e repetidor dos livros didáticos.

Kleiman (1996) aborda também que, na escola, o aluno não é levado a usar a sua capacidade já desenvolvida em outros espaços, ou desenvolver outras capacidades, pois é exposto a atividades que restringem sua capacidade de leitura em decorrência de práticas pedagógicas inadequadas e, muitas vezes, somente para cumprir o programa curricular da escola. Daí a necessidade de um programa de leitura que permita ao aluno entrar em contato com um universo textual diversificado e amplo.

A autora acredita que a leitura, como compreensão do texto, é uma faculdade caracterizada pela utilização do conhecimento adquirido pelo leitor durante a sua vida e diz respeito a três formas de conhecimento: lingüístico (conhecimento do significado das palavras e dos agrupamentos possíveis), textual (conceitos sobre o texto que pode ter uma estrutura expositiva, descritiva ou narrativa) e enciclopédico (conhecimento de mundo do leitor, o que se tem na memória sobre assuntos, situações ou eventos de cultura).

Assim como Kato, Kleiman também pressupõe que existam duas atividades, consideradas metacognitivas, para facilitar uma melhor compreensão do texto e recriação do seu sentido: o estabelecimento de objetivos para a leitura e a formulação de hipóteses. A autora em questão situa a leitura como uma espécie de jogo de adivinhação, um processo, em que o leitor descobrirá pistas para encontrar um sentido para o texto lido, formulará suas hipóteses pela convergência do seu pensamento com o do autor, descobrirá a intenção que este quis conferir ao texto através das marcas lingüísticas, a fim de interagir com o autor, como segue na citação abaixo:

O aspecto mais importante dessa proposta é que ela propõe atividades, baseadas na convergência da leitura até (...) possa desenvolver as estratégias necessárias para uma leitura pessoal, individual, singular. Para que haja uma possibilidade de interação com autor, é crucial que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência, que se fundamenta, (...) não em uma leitura autorizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza (KLEIMAN, 1995, p. 61).

Sintetizando a linha abordada até aqui, conforme palavras de Zappone (2001, p. 68):

Detendo-se mais demoradamente na questão da interação leitor/autor e, portanto, nos aspectos pragmáticos subjacentes a essa interação, Kleiman avança em relação a Kato já que esta, embora também adote uma concepção interacionista de leitura, parece deter-se menos nesses aspectos pragmáticos.(...)

Ambas, no entanto, têm a preocupação com a questão do ensino da leitura de forma que suas pesquisas direcionam-se freqüentemente para aplicações pedagógicas específicas – formação do bom leitor.

### 2.3 LINHA DISCURSIVA: LEITURA É PRODUIR SENTIDOS

Ao iniciar a exposição da linha discursiva, Zappone (2001, p. 69), a fim de questionar a abordagem interacionista (KATO, 1995 e KLEIMAN, 1993, 1996, 1997) e introduzir as preocupações teóricas sobre leitura no âmbito da análise do discurso, traz uma citação de Coracini (1995, p. 15) que critica a linha anterior:

Se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda uma autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, a primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscritos(s).

Em síntese, Coracini (1995) coloca que a abordagem anterior, embora enfatize o caráter interacional da leitura, através da valorização do papel do leitor (conhecimento prévio, objetivos, formulação de hipóteses), tem o texto como elemento central do processo de leitura, pois lá se encontram os elementos que permitem a interpretação pragmática.

A linha discursiva é introduzida por Orlandi<sup>24</sup> (1987) e também divulgada por Coracini<sup>25</sup> (1995). Esta abordagem possui como premissa o fato de que o ato de ler implica um processo discursivo. Torna-se importante a compreensão das condições de produção do discurso (situação de comunicação), que envolve todos os interlocutores, a situação de produção e o contexto histórico-social e ideológico que constituirá a semântica discursiva. Conforme Orlandi (1996, p. 19) “análise dos processos característicos de uma formação discursiva que deve dar conta da articulação entre o processo de produção de um discurso e as condições em que ele

---

<sup>24</sup> O processo discursivo aparece em alguns artigos da autora: *A linguagem e seu funcionamento* (1987) e no texto *Discurso e leitura* (1988 – 1ª edição)

<sup>25</sup> *O jogo discursivo na sala de aula* (1995).

é produzido”. A autora coloca que a unidade da Análise do Discurso é o texto, “definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção. O texto é considerado um processo de interação” (ORLANDI, 1996:21).

Para a linha discursiva, toda a produção de sentido e a forma de realização do discurso são formuladas a partir de uma formação ideológica e geradas no interior de uma formação discursiva, por isso não há como o sujeito produzir um sentido diferente, mas sim um sentido determinado dentro da sua formação ideológica:

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que pode e deve ser dito. (...) a formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito) (ORLANDI, 1996, p. 58).

Dessa forma, o texto não possui um sentido por si só, mas depende do leitor que está inserido num determinado contexto histórico-social, gerador de uma formação discursiva determinada por uma formação ideológica, como destaca Coracini:

(...) os textos, independentemente das convenções partilhadas, independentemente da formação discursiva, são conjuntos amorfos de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo lingüístico, fora do universo do discurso”(CORACINI,1995, p. 17).

Assim, a leitura, segundo Orlandi (1996, p. 10), é sempre produzida:

Daí nossa afirmação de que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse

momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo.

Orlandi (1996) acrescenta que a leitura é uma questão que se refere a três áreas básicas: lingüística, pedagogia e sociologia. Sugere que elas devem evitar alguns reducionismos relativos à leitura, como segue: *o reducionismo pedagógico* detém-se em técnicas de leitura, através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas, desvinculando a leitura do seu caráter histórico mais amplo; *o reducionismo social* que esconde as desigualdades e faz com se legitime a forma de conhecimento da classe dominante e, por último, *o reducionismo lingüístico* que entende a leitura como decodificação, em que o texto é dotado de um sentido específico que o aluno deve apreender.

Destaca o último reducionismo, e diz que o texto não é um simples produto, mas um objeto composto como um processo que também tem a sua história. E, assim, a leitura é produção de sentido para o texto e a Análise do Discurso tem por objetivo investigar o processo e as condições da produção desse sentido.

A autora também destaca que a escola, representante do *status quo*, propõe uma forma de leitura homogênea (da classe média) e não permite ao aluno uma leitura que considere a sua própria história de leitura, assim como a história das leituras dos textos e a história da relação do aluno com a escola e com o conhecimento. Além disso, a escola não legitima as leituras realizadas fora do ambiente escolar.

Orlandi, com relação à prática da leitura na abordagem discursiva, posiciona-se dizendo que toda *leitura tem sua história*, isto é, depende do sentido e das condições com as quais o texto foi construído. Existem algumas variantes que podem influenciar a historicidade da leitura e ela destaca três: todo o sentido é produzido de acordo com condições sociais, históricas e ideológicas específicas; relações de intertextualidade de um texto com outros textos e a história de leitura do leitor, a partir de suas leituras feitas, auxiliando no processo de atribuição de sentido ao texto.

Dessa forma, o conhecimento dos fatores que produzem as histórias de leitura torna-se fundamental e implica algumas conseqüências pedagógicas. Segundo Orlandi (1996), evitar as leituras previstas, censórias, para realizar leituras diferentes; provocar e trabalhar com as histórias de leitura de cada aluno. A questão trazida pela autora coloca que é uma difícil tarefa da escola de como trabalhar com a relação entre a *leitura parafrástica* (leitura autoritária, com a prevalência dos sentidos existentes no texto ou do professor e a *leitura polissêmica* (sentidos estabelecidos pelos interlocutores do texto).

Zappone (2001, p. 77) finaliza a linha discursiva colocando que não só a história de leitura do aluno é deixada de lado, muitas vezes, no processo de produção de sentido de um texto, mas também a história de leitura do professor. No entanto, ambas fazem parte da formação do discurso construído na sala de aula.

## 2.4 LINHA ESTRUTURALISTA: LER É DECODIFICAR

Passa-se a explicitar, agora, a última abordagem de leitura trazida por Zappone (2001, p. 79) que em sua tese afirma “disseminou-se, principalmente a partir da metade da década de 1970, no Brasil, uma abordagem de leitura aqui denominada estruturalista”. Os trabalhos de Whitaker Penteado (1977) e Izidoro Blikstein (1991) demonstram a apropriação brasileira dessa concepção de leitura.

De acordo com Zappone, Penteado trabalha com quatro habilidades básicas: fala, audição, leitura e escrita através de um manual para aperfeiçoamento das habilidades comunicativas. Para ele, a leitura é o processo de busca de significação do texto, em que é realizada uma codificação pelo emissor (autor) e que será apreendida pelo leitor (receptor), como se nota na citação abaixo:

Na leitura, os olhos e a mente cooperam intimamente: os olhos para ver e a mente para compreender. A finalidade da leitura é compreender o sentido das palavras, rápida e facilmente. Pode-se definir a leitura como a procura do significado; ler é procurar o significado (PENTEADO, 1977, p. 198).

Penteado considera como leitura eficaz aquela que puder reproduzir e reter a mensagem do autor através da marcas lingüísticas do texto:

Na leitura, só podemos ter a certeza de que o processo se completou, se identificarmos a Quinta e última atividade. Essa quinta atividade, que coroa o processo de leitura, é a reprodução que o leitor fará, sempre que necessário, do que leu, ou seja, do que reconheceu, interpretou, compreendeu, reteve, e é capaz de parafrasear (PENTEADO, 1977, p. 189).

Blikstein corrobora com essa abordagem de leitura funcionalista da leitura. Em Técnicas de Comunicação (1991), assim como Penteado, cria um manual de

técnicas da boa comunicação aplicado apenas à escrita. Suas idéias consideram o texto com um significado fechado, acabado, em que a leitura é um processo de descodificação do texto codificado e implica compreender o pensamento do emissor (autor). E, para que a comunicação seja eficiente, a idéia do emissor e do receptor tem que ser comum. Por isso, ambos têm funções bem definidas:

O remetente tem por função enviar uma mensagem ao destinatário, estimulando-o a produzir uma determinada resposta. O destinatário, por sua vez, ao ser estimulado pela mensagem, deverá produzir, em princípio, a resposta esperada ou desejada pelo remetente (BLIKSTEIN, 1991, p. 27).

No ato comunicativo, as idéias do remetente são comuns ao destinatário, quando: o remetente transformar tais idéias em mensagens, isto é, associá-las a estímulos físicos ou significantes, formando signos; b) o remetente enviar a mensagem, constituída de signos, ao destinatário; c) o destinatário receber os signos, captando os significantes e entendendo os significados ou idéias a eles associados (BLIKSTEIN, 1991, p. 33).

Em suma, Blikstein (1991, p. 34) acredita que a ligação entre significado e significante deve permanecer intacta durante o processo de comunicação que vai do emissor ao receptor. Zappone (2001, p. 83-84) faz uma crítica à concepção formalista/funcionalista da leitura, quando coloca que *como* “se fosse possível ao autor ter pleno controle dos sentidos a serem produzidos pelo leitor nos mais diversos contextos de efetivação de leitura”.

A referida autora sintetiza a abordagem estruturalista como uma atividade invariável, já que não interessa o leitor, pois o sentido do texto é sempre o mesmo, independente de contextos sociais, culturais ou históricos em que a leitura possa ser realizada. Na verdade, torna *o autor, produtor do texto, o “dono dos sentidos”*. Ela

ressalta, também, que há muitos textos didáticos que se apóiam na perspectiva estruturalista.

## **2.5 ENTRE UMA E... OUTRA**

Zappone, neste último tópico, faz uma retomada de todas as abordagens descritas anteriormente e coloca que, mesmo que elas tenham recortes metodológicos diferentes, como o da pedagogia crítica (político-diagnóstica), a psicolingüística e a pragmática (cognitivo-processual) e análise do discurso (discursiva), há pontos de convergência entre elas. No entanto, a linha estruturalista é uma abordagem de leitura que diverge das demais.

A autora salienta que as três primeiras abordagens convergem para a figura do leitor enquanto constitutiva do ato de ler e diz que “Sem ele, é impossível que os textos (mera materialidade à espera de alguém que os transforme em significado) sejam constituídos em elementos de significação” (ZAPPONE, 2001, p. 88).

Salienta que, sobretudo, nas linhas político-diagnóstica e discursiva há a valorização do contexto do leitor o qual “precisa ser considerado a partir de suas condições de produção de sentido, o que pressupõe a recuperação de sua historicidade” (ZAPPONE, 2001, p. 88).

Zappone traz as palavras de Paulo Freire (1987, p. 11) que afirma que a leitura do mundo influencia a leitura da palavra e vice-versa:

(...) uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se

antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo antecipa a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Assim como Freire (1987, p. 22) “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”, Orlandi (1996) também denuncia o reducionismo social ao qual se submete a leitura, quando se privilegia em demasia o saber dominante (classe média) e considera-se irrelevante outras formas de leitura, ou saberes que não são legítimos.

Zappone (2001, p. 91) fala sobre os pontos de articulação entre a linha discursiva e a político-pedagógica para além do ambiente escolar. Coloca que elas situam-se num plano sócio-ideológico, pois refletem sobre a leitura como atividade individual e coletiva ao mesmo tempo, com reflexos no plano social-político e no ideológico, conseqüentemente.

A autora sintetiza a análise das duas linhas anteriores comentando que também há algumas diferenças teóricas entre elas quanto à possibilidade ou não da consciência do sujeito no processo de leitura. Para a discursiva, “não haveria como o sujeito produzir um sentido que não fosse refratário à ideologia” (ZAPPONE, 2001, p. 92). Já, para a linha político-diagnóstica, “a crítica ideológica é entendida como um caminho para o questionamento e contestação da dominação” (ZAPPONE, 2001, p. 92). Assim, finalizando o pensamento “Como essas linhas pensam ou entendem o que é leitura crítica? É possível pensar em formar leitores críticos, ou seja, indivíduos capazes de pensar o ideológico?” (ZAPPONE, 2001, p. 93).

Zappone enfoca que a linha cognitivo-processual centra a sua atenção no leitor de forma diferenciada das demais, não através da dimensão social (intersecção de dois fatores durante a leitura: história da leitura dos textos e história de leitura do leitor), como propõe Orlandi (1996, p. 87), “mas que o posicionamento crítico do leitor refere-se à identificação da intenção argumentativa de um autor e não um posicionamento mais amplo, isto é, a compreensão crítica da estrutura de classes”.

Soares (1988) também aparece no balanço geral de Zappone (2001, p. 95), quando a autora coloca que Soares faz um balanço das abordagens de leitura e associa leitura ao termo *letramento*<sup>26</sup>, leitura com conotação social, já que este envolve todas as abordagens de leitura.

A citação de Soares reitera o que foi dito anteriormente:

Como discutido anteriormente, o letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos diferentes (SOARES, 1998, p. 107).

As abordagens de leitura, mencionadas nesse capítulo, mostram que algumas das linhas valorizam em maior ou menor proporção o leitor, e, também, as condições em que a leitura se efetiva no ambiente escolar. Na verdade, essas abordagens acabam por influenciar as práticas escolares de leitura, dependendo das

---

<sup>26</sup> Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

concepções sobre leitura de cada professor. Assim, torna-se relevante conhecer as abordagens de leitura em circulação nos últimos anos no Brasil, pois essa pesquisa procurou desvelar como se processou a prática de leitura dos acadêmicos de um Programa de Nivelamento a partir de suas práticas escolares e não-escolares de leitura.

### **3 QUAL TRILHA... QUAL CAMINHO SEGUIR...**

Nossa vida, se é que ela tem uma forma, tem a forma de uma história que se desdobra. Portanto, responder à pergunta “quem somos”? Implica uma interpretação narrativa de nós mesmos, implica uma construção de nós mesmos na unidade de uma trama, e isso é análogo, então, à construção de um caráter, uma novela (LAROSSA, 2002, p. 145-146).

#### **3.1 A ESCOLHA DO TEMA E DAS HISTÓRIAS**

Não há dúvida de que a leitura é um caminho muito importante para a informação e, principalmente, para a formação do educando. Então, cabe aqui um questionamento: todo acadêmico utiliza a leitura na universidade como fonte de informação e formação? Qual será a resposta mais provável se for feito um estudo quantitativo? Sim ou não? Se a resposta for positiva, não haverá provavelmente preocupações e nem problemas à vista. Já, ao contrário, surgirão inúmeras inquietações.

O certo é que a leitura não pode ser medida através de um simples questionamento, mas através de um estudo de cunho reflexivo. Não é simplesmente discutir, por exemplo, como despertar no aluno o gosto pela leitura. Já se sabe que essa não é uma das tarefas mais fáceis. A leitura apresenta dificuldades e propõe muitos desafios, os quais exigem dos adultos, pais e educadores, não apenas boa vontade, mas também práticas sociais e culturais.

Como se vê, não basta apenas querer que os alunos leiam, é preciso perceber e distinguir os vários obstáculos com os quais eles se defrontam, e buscar mecanismos que possibilitem ultrapassá-los. Tentar superá-los é a meta prioritária para qualquer um que trabalhe com a leitura em sala de aula e, assim, poder ajudar

a mudar o rumo da história de cada educando, fazendo-o entender que quem lê transcende o tempo e se permite uma viagem de prazer indescritível, visto que a leitura é também uma experiência pessoal, ímpar.

Segundo Lajolo, (1993, p. 7), “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida em que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida”.

Como professora de Língua Portuguesa Instrumental do Ensino Superior teve-se a oportunidade de trabalhar com um grupo de acadêmicos que se inscreveram num Programa de Nivelamento gratuito em Português, no primeiro semestre de 2004 na universidade onde atuou. Em função disso, surgiu a necessidade de conhecer a realidade de cada um desses universitários com faixas etárias e cursos diferentes, além de apresentarem diferenças em suas práticas de leitura desde a infância até o momento de ingresso na universidade. A fim de tentar conhecê-los melhor e descobrir o porquê de determinadas dificuldades que apresentavam como leitores e produtores de textos, propõe-se a seguinte investigação.

A temática é de extrema relevância porque traz à tona manifestações e depoimentos relevantes para a universidade e a sociedade brasileira, feitos através da reconstrução das lembranças de diferentes épocas, considerando a formação de cada um deles. Na trajetória individual de cada aluno/acadêmico há a possibilidade de encontrar pontos em comum entre eles. Assim, escola e comunidade podem compartilhar essas vivências, pois a história de leitura de cada um deles pode

convergir em muitos pontos com a história da leitura em outros lugares/contextos.

Por isso, optou-se pela entrevista que, na visão de Silveira (2002, p.139-140):

(...) penso ter enfatizado sobre a situação de entrevista – um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os releerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos.

Dessa forma, torna-se fundamental ouvir as narrativas dos estudantes universitários sobre suas histórias de leitura e registrá-las, analisando a relação que eles mantêm com a leitura e propiciando, neste estudo, um espaço reflexivo a uma multiplicidade de objetos e modos de se ler.

Segundo Freire (1982), é bom salientar que a leitura do mundo particular do leitor é de fundamental importância para despertar-lhe o interesse pela leitura da palavra. A leitura deve levar em conta a história das pessoas e das sociedades: seus hábitos, costumes, modos de viver e de pensar. Deve colocar o homem como agente da história e não como mero sujeito dela.

### **3.2 QUESTÃO NORTEADORA**

Como se processou a prática escolar e não-escolar de leitura dos acadêmicos? Qual é a imagem da prática de leitura do aluno universitário?

### **3.3 OBJETIVOS**

Constitui-se objetivo geral, que permeou este estudo, conhecer as histórias de leitura de universitários de um programa de nivelamento. Necessitou-se, principalmente, de um olhar criterioso para traduzir a importância dessas histórias para a formação acadêmica.

Como objetivos específicos, esta dissertação se propôs a:

- Descrever aspectos que constituíram as práticas de leitura dos acadêmicos de um programa de nivelamento;
- Analisar concepções e práticas de leitura através das narrativas de histórias de leitura.

### **3.4 TRILHAS PERCORRIDAS... UMA OPÇÃO**

A leitura é, sem dúvida, um campo de pesquisa que tem muito a ser explorado. Dessa forma, optou-se por uma abordagem qualitativa, já que envolve ouvir o que as pessoas têm a dizer, explorando as suas idéias e preocupações sobre determinado assunto.

A pesquisa qualitativa oferece muitas vantagens no campo educacional, pois através dela se obtém a compreensão de formas de vida e a inclusão de informações não esperadas. Sabe-se que não existe um único método que abarque a totalidade e a complexidade do mundo real, visto as diversidades de realidades que se apresentam. Neste sentido, a importância de seus resultados não se mede através de números, estatística, porém através de uma interpretação das principais informações inerentes ao objetivo da investigação.

A intenção da reflexão não é produzir um relato objetivo ou não valorativo do fenômeno, a pesquisa qualitativa deste tipo não oferece resultados padronizados, como Ward-Schofield (1993, p. 202) afirma:

(...) no coração da aproximação qualitativa está o suposto que dita pesquisa está influenciada pelos atributos individuais do investigador e suas perspectivas. A meta não é produzir um conjunto unificado de resultados que um outro investigador metuculoso teria produzido, na mesma situação ou estudando os mesmos assuntos. O objetivo é produzir uma descrição coerente e iluminadora de uma situação baseada no estudo consistente e detalhado dessa situação.

Cabe salientar, a importância do pesquisador neste tipo de estudo, já que não existe neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa, porque ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a explicá-lo.

Assim não estão previstas genéricas conclusões, mas uma construção de resultados, posto que compreensões, não são encarceráveis, nem definitivas. Lüdke e André (1986) dão as características básicas de uma pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...)
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...)
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...)
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...)
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (p. 11-3).

Considerando as características básicas descritas anteriormente, justificou-se a escolha do método qualitativo nesta dissertação, pela possibilidade de compreensão e interpretação dos fenômenos, a partir de seus significados e

contextos, aspectos sempre presentes na produção do conhecimento para que se tenha uma visão mais abrangente dos problemas, supondo contato direto com o objeto de análise e subsídios para uma melhor compreensão da realidade.

Portanto, tomou-se como unidade de estudo o "Programa de Nivelamento", promovido pela Universidade Luterana do Brasil em Carazinho, visando a conhecer as histórias de leitura dos acadêmicos participantes. O vínculo com a presente Instituição, o contato durante um semestre com estes acadêmicos, na sua maioria, alunos também na graduação, pareceu ser a justificativa para a escolha do local e do grupo.

A partir de agora, passa-se a relatar a escolha do instrumento e a coleta dos dados.

### **3.5 ESCOLHA DO INSTRUMENTO**

Para efetivação da investigação, resolveu-se trabalhar com um roteiro contendo vinte questões abertas. A construção do roteiro realizou-se após a leitura de um variado referencial teórico, muitas visitas a sites da Internet e a bibliotecas. Ele foi elaborado, baseando-se num roteiro de entrevista utilizado por Betencourt (2000) na dissertação de Mestrado da Universidade de Passo Fundo/RS intitulada *A leitura na vida do professor*.

A autora em questão utilizou doze questões abertas que envolviam categorias como: vivências de leitura das professoras, preferências literárias, visão

de literatura infantil, acervo pessoal, participação nas atividades de leitura na comunidade e a conscientização sobre a história de leitura.

O roteiro da presente dissertação (anexo 1) procurou desvelar os seguintes aspectos: dados de identificação (idade, sexo, profissão e curso); conceituação pessoal de leitura; o contexto em que a leitura aconteceu, a formação do leitor na educação infantil, ensino fundamental e médio; preferências literárias; objetivo da leitura (informação, lazer...); dificuldades com a leitura na universidade e reflexões sobre a leitura.

### **3.6 A COLETA DOS DADOS**

A entrega do roteiro ocorreu no penúltimo encontro do Programa e, antes de iniciar a sua distribuição, foi referido o porquê daquela investigação e a importância na fidelidade e na liberdade que teriam ao dar opiniões e concepções sobre leitura, pois ali, através dos depoimentos, estariam narrando as suas histórias de leitura. A turma era composta por dezoito acadêmicos. Eles eram provenientes de diversos cursos de graduação da Universidade em questão, sendo assim distribuídos: onze da Pedagogia, quatro do Direito, um da Administração e um do Serviço Social.

O maior número de participantes era do Curso de Pedagogia porque as acadêmicas tinham cursado a disciplina de Língua Portuguesa no intensivo em janeiro de 2004 e queriam aperfeiçoar-se mais. Muitas deixavam de almoçar para poder assistir às aulas, já que o horário era das 12h às 12h55min, horário do início das aulas, no período da tarde. Os dados de identificação com a idade, sexo, profissão e curso encontram-se no anexo 2.

Quanto aos acadêmicos do Curso de Direito, não havia a disciplina de Língua Portuguesa, contudo devido às dificuldades de alguns acadêmicos, houve a solicitação por parte da Coordenação do Curso e do grupo de professores que alguns o freqüentassem, pois não sabiam interpretar os textos durante as aulas.

Após a entrega do roteiro, conversou-se bastante sobre as questões solicitadas e, naquele momento, alguns já começaram a dar seus depoimentos, lembrando de momentos marcantes da história de leitura. Como se destacam nos depoimentos orais abaixo do dia 26 de junho do presente ano:

*“O meu pai não deixava que eu pegasse livros na biblioteca, pois tinha medo que eu estragasse eles...”*

*“Bah, meu pai sempre me trazia livros das viagens...”*

*“A gente não tinha livros em casa, meu pai e minha mãe contavam história pra gente...”*

Deu-se o prazo de uma semana para a entrega dos roteiros, pois o primeiro semestre de 2004 estava no final e muitos entrariam em férias. Porém, ao término do prazo, houve o retorno de sete roteiros, menos de 50% da amostra.

Dessa forma, foi-se ao encontro dos outros, a fim de garantir o recebimento das demais. Em alguns casos, pediu-se a colaboração dos outros participantes para fazer a solicitação da entrega do roteiro. Conseguiu-se que mais quatro o entregassem, totalizando onze roteiros, assim elencados: sete da Pedagogia, três do Direito e um da Administração.

De um modo geral, os sujeitos da pesquisa não tiveram dificuldades em responder aos questionamentos. Alguns escreveram bastante e outros foram mais sucintos. Os roteiros encontram-se em sua íntegra no anexo 2.

Os dados coletados estão sendo tratados qualitativamente e buscar-se-á relacioná-los com os objetivos propostos e as teorias referidas no corpo do trabalho e outras que vierem a auxiliar na análise.

Apresenta-se, a seguir, um quadro com a tabulação dos dados de identificação, correspondentes às questões 1,2,3 4, a fim de facilitar a leitura do capítulo 4.

<b>ACADÊMICO</b>	<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>	<b>PROFISSÃO</b>	<b>CURSO</b>
A	19	feminino	professora	Pedagogia
B	39	masculino	comércio	Direito
C	62	masculino	contabilista	Direito
D	27	feminino	auxiliar de escritório	Pedagogia
E	22	feminino	professora da Educação Infantil	Pedagogia
F	55	masculino	comércio	Direito
G	18	feminino	estudante	Administração
H	43	feminino	professora	Pedagogia
I	19	feminino	professora Educação Infantil	Pedagogia
j	38	feminino	professora	Pedagogia
L	29	feminino	auxiliar de serviços educacionais	Pedagogia

## 4 ERA UMA VEZ... MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE LEITURA

Trabalhar a leitura, admitindo os contrastes e as diferenças entre os seus dois campos de pulsação (produção e recepção) não é tarefa das mais fáceis. Implica a construção de um novo olhar sobre o fenómeno da leitura. Um olhar mais alargado, mais tolerante, capaz de captar aquilo que foge às nossas expectativas, à nossa capacidade de compreensão, aos nossos parâmetros de análise (CÔRREA,2001,p.75).

Leitura para mim é poder viajar, conhecer outros lugares, pessoas, viver outras situações de vida, que normalmente não conheceria. É enriquecer o vocabulário, é aprender coisas novas e diferentes. É, enfim, muito importante para a cultura e a vivência da pessoa. (Acadêmica D – 27 anos, auxiliar de escritório, Pedagogia).

A partir da década de 1990, crescem as publicações que tomam por base as narrativas e os depoimentos pessoais dos leitores, e que registram histórias de vida e histórias de leitura. Inúmeros trabalhos vêm utilizando como recurso metodológico a história oral através das perspectivas trazidas pela história cultural.

No Brasil, a produção de trabalhos na abordagem da história cultural começa a surgir com os trabalhos de Moysés (1995), que versa sobre a realidade de leitura no Brasil do século XIX; Abreu (1996) apresenta dados a respeito do Brasil colônia e de outras formas de contato de leituras e de leitores desprestigiados pelos intelectuais da época; Lajolo e Zilberman (1996) analisam o processo de formação da leitura no Brasil e do leitor brasileiro; e Moraes (1996) analisa os modos como as mulheres-leitoras – segunda metade do século XX – relacionavam-se com os impressos circulantes na cidade do Rio de Janeiro.

A presente dissertação pretende mergulhar no universo dos acadêmicos para, através de suas narrativas, desvelar o que eles pensam sobre leitura. Inúmeras indagações surgem após a leitura de um variado referencial teórico, mas afinal o que é leitura? O que ela significa para um, em geral, não significa para o outro. Será que um livro de Machado de Assis ou qualquer outro autor, considerado clássico na literatura mundial e brasileira, torna-se mais importante do que a leitura de um conto escrito de um universitário? Ou mesmo do que um texto lido na Internet? Ou de um muro pichado? Na realidade, quais são os materiais de leitura considerados importantes para a formação dos alunos?

Durante a vida escolar, torna-se claro que o professor é a figura principal para a formação de seus alunos, já que, muitas vezes, ele escolhe o que acha interessante que o seu aluno leia. “(...) o aluno não lê, logo é preciso criar nele o hábito de leitura, logo o professor é a melhor figura para efetivar essa tarefa, enquanto agente da instituição oficial responsável pela formação do leitor” (ZAPPONE, 2001, p. 120). Contudo, qual é o modelo de leitor ideal? Quais os requisitos julgados necessários e eficazes pelo professor para formar um bom leitor? Isto é, o leitor ideal? Porém, ideal para quem? Quando ele afirma que o seu aluno lê pouco, a que materiais de leitura estará se referindo?

Segundo Corrêa (2001, p. 41):

Perambular por vários tipos de textos, de certa forma é expressão do momento atual das sociedades letradas, em que a escrita se oferece em quantidade e numa grande diversidade de formas. Está no impresso, no outdoor, no muro, no vídeo, nos mais diferentes suportes. Configura-se um leitor que é comandado por uma sociedade de escrita, em que os textos de todos os tipos, de todas as cores, de todos os formatos se oferecem para serem lidos a todo o momento, independentemente de sua vontade.

Por isso, salienta-se que a construção do conhecimento não se apóia em verdades definidas e imutáveis, em definições pré-estabelecidas de leitura, porém se necessita de um ambiente de construção e reconstrução permanentes, através da partilha de múltiplas vozes e de escolhas, pois como evidencia Foucambert (1994) o leitor é autônomo e não lê somente o que os outros querem, porém é capaz de escolher os materiais que irá ler.

Correa (2001) coloca que, numa pesquisa realizada com alunos ingressantes do Curso de Pedagogia sobre a prática de leitura, aparece a fala de alguns professores que acreditam que seus alunos não possuem certas competências pela falta de certas leituras, ditas imprescindíveis, e a experiência acumulada antes de ingressar na universidade não interessa, fato que acaba por reforçar a imagem negativa dos alunos como leitores. E, ao lado disso, aparecem depoimentos da maior parte dos acadêmicos que também têm uma imagem negativa de si mesmos, considerando-se leitores distantes da expressão “verdadeiro leitor”. Entretanto, o que é ser um “verdadeiro leitor”?

Com base no exposto acima, passa-se a contar a história de leitura de sujeitos. As falas que aparecem surgem para tentar mapear a idéia que permeia este estudo: Como se processou a prática de leitura escolar e não-escolar dos acadêmicos de um Programa de Nivelamento? Neste segmento do trabalho, apresentam-se espaços de discussão sobre os seguintes aspectos: conceituação pessoal de leitura, contexto em que a leitura se processou, preferências literárias e objetivo da leitura, encontro com a leitura na universidade e reflexões sobre a leitura.

Para Chartier (1994), observar (...) as redes de práticas e as regras de leituras próprias às diversas comunidades de leitores (...) é uma primeira tarefa para se chegar a uma história de leitura preocupada em compreender nas suas diferenças, a figura paradigmática desse leitor que é um furtivo caçador. A partir de agora, vai o convite: era uma vez histórias de leitura... e quem quiser que conte outra...

É importante salientar, neste momento, que para conversar sobre histórias de leitura de acadêmicos, fez-se necessário trazer à tona alguns fatos pertinentes à minha história de vida e de leitura. Como personagem dessa história, busco, a partir de agora, na memória, lembranças, muitas vezes, escondidas, esquecidas e impensadas, com o objetivo de narrar os acontecimentos do passado que me constituíram, primeiramente, como leitora desde a infância e, atualmente, como professora do Ensino Superior. Quem sou eu? Como me tornei uma educadora? Por que escolhi o Curso de Letras? Por que resolvi fazer o Mestrado em Educação? A escolha do tema Leitura? Neste momento, passo a explicitar a minha caminhada ao longo destes trinta e quatro anos, como leitora, estudante do Mestrado, professora do Ensino Superior...

Na pesquisa realizada durante o Mestrado, foi redigido um roteiro com questões que tinham como objetivo relatar as definições de leitura e investigar se o entrevistado se considerava um leitor ou não. Buscando agora esses mesmos questionamentos e visando a respondê-los, sem pensar em uma conceituação técnica sobre o assunto, mas procurando identificação como leitora.

O ato de ler envolve muito mais do que livros em geral; envolve uma gama variada de materiais disponíveis ao nosso redor. Portanto, leitura envolve prazer, descoberta, ampliação de conhecimentos, uma viagem ao mundo do desconhecido. E, assim, eu me considero uma leitora assídua de livros, revistas, jornais, Internet e do mundo. Não poderia viver sem um livro por perto. Deste modo, a partir dos questionamentos sobre definição de leitura e as considerações sobre ser ou não ser leitora, passo a narrar, agora, alguns momentos de leitura e de vida que foram importantes durante a infância, a adolescência e até o presente momento em que estas reflexões são escritas. Era uma vez a minha história...

Na infância, entrei na escola com dois anos, porque minha mãe trabalhava fora e não podia ficar comigo à tarde. Então, fiz maternal, jardim A e B e pré. Lembro que havia alguns livrinhos nas prateleiras das salas de aula e que eu gostava de folheá-los, olhar as ilustrações. Na verdade, o que eu gostava mesmo era de brincar de casinha na escola. Em casa, não tinha livros à disposição, pois minha mãe não os comprava e não me recordo de levar os da escola para casa. A memória sobre as práticas de leitura, em relação a essa época, é escassa.

A partir dos cinco anos, ingressei nas séries iniciais e me lembro que, a partir da 3ª série, existia uma biblioteca de literatura infantil dentro da minha sala de aula. Ela ficava atrás do quadro e nós íamos sempre lá manusear livros, revistinhas. Nesse momento, passei a gostar muito da leitura e ela passou a fazer parte de minha vida. Eu levava livros para casa e adorava lê-los nos finais de semana, não me importava mais tanto com as ilustrações, o que valiam eram as histórias.

Recordo também que, na casa onde morava, havia uma porta grande de madeira na nossa garagem e eu a utilizava como meu quadro, e lá eu gostava de brincar de professora. Hoje em dia, posso afirmar que fui profissionalmente influenciada pelos professores daquela época, porque achava o máximo o que eles faziam e queria imitá-los. Eu não tinha alunos reais para ensinar, mas, na minha imaginação, eu possuía uma turma cheia de alunos reais.

Minha mãe propiciava-me todo o aparato necessário para eu trabalhar: giz, apagador, muitos livros didáticos, até mesmo o caderno de chamada. Para mim, esses materiais eram indispensáveis para um bom andamento das aulas naquela época. Eu adorava ver os professores mexendo nos seus cadernos de chamada, anotando coisas, colocando as notas e eu reproduzia essas práticas nas brincadeiras de faz-de-conta.

Talvez, minha mãe, inconscientemente, incentivasse-me a seguir a carreira do magistério, já que meu avô não queria que ela fosse professora. Acredito que, quando comprava os materiais que eu julgava necessários ao meu divertimento, a propensão para a carreira docente começava a aflorar, pois mais ninguém queria brincar comigo. Na verdade, era a minha brincadeira favorita e não a dos meus amigos. Eu, sempre, dava aulas de Português, disciplina com a qual mais tinha afinidade e, principalmente, fazia a rodinha da leitura para contar as histórias aos meus alunos imaginários.

Como estudante de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, desenvolvi muito mais o gosto pela leitura, realmente não parava de ler, não em função das exigências dos professores,

já que eles solicitavam muitas fichas de leitura, porém se tornara um prazer ficar desvelando os mistérios das histórias. Eu preferia ficar lendo os livros a brincar na rua. Tenho, até hoje, dois livros muito marcantes na minha vida, nessa fase, *O Gênio do Crime* de J.C. Marinho Silva e *Cazuza* de Viriato Correa. Ressalto que, o primeiro livro, utilizei na hora do conto semanal com uma das turmas de 5ª série com a qual trabalhei em uma escola estadual e eles adoraram, pois eu lia pouco a pouco. Já o livro *Cazuza*, apresentei-o às minhas alunas de Metodologia da Língua Portuguesa do Curso de Pedagogia.

Na adolescência, perdi o interesse em fazer o Curso de Magistério, para tornar-me professora, e resolvi entrar no Curso Científico, esquecendo da educação em termos de futura profissão. O meu interesse provisório passou a ser outro. Mas, não esqueci da leitura e passei a ler mais ainda. Realizava as leituras obrigatórias do Ensino Médio, por causa das cobranças dos professores, e lia outros livros. Gostava muito de Sidney Sheldon, Daniele Steel, J.M. Simmel, levava para casa todos os livros disponíveis deles na biblioteca. Na hora do recreio, ficava na biblioteca garimpando novos livros, porque podíamos mexer nas prateleiras à vontade.

Terminei o Ensino Médio e resolvi prestar o vestibular para Informática, curso que estava na moda. Cursei um ano e como o foco era a tecnologia e a lógica, detestei. Então, decidi fazer novo vestibular e cursar Letras, por ter mais afinidade com a Língua Portuguesa e a Literatura, em especial, por causa das leituras que já tinha realizado e das que teria de realizar.

Na verdade, nesse ínterim da minha vida, eu precisava fazer algum curso, não poderia ficar parada no tempo e no espaço, porque eu já havia perdido um ano letivo, cursando Informática: o tempo urgia e a vida também. Acreditava que a indefinição na vida das pessoas dificultaria o seu futuro. E o que seria do meu? Essa dúvida me inquietava bastante. Assim, optei por Letras, entrei no mundo da Educação e não me arrependendo por ter feito essa opção.

Ao começar a minha graduação, passei por inúmeras dificuldades em função das exigências estabelecidas pelos docentes. Trabalhos e mais trabalhos, leituras e mais leituras, muita teoria e pouca vivência prática. A minha turma era formada por quatro alunas e tínhamos que suprir as leituras obrigatórias. Passava as madrugadas lendo os livros e fazendo resumos. Quando se lê, por obrigação, não é tão prazeroso: tem prazo e vale nota!

Terminei a faculdade no primeiro semestre de 1992 e realizei três concursos para o magistério no início de 1993. Como fui aprovada nos três, optei por dois, pois não poderia haver acúmulo de matrículas. Então comecei a trabalhar, isto é, encarar a profissão docente. Também iniciei em agosto de 1992 a especialização em Administração e Planejamento para Docentes, e a leitura continuava presente em minha vida.

Comecei a trabalhar em duas escolas, uma estadual e outra municipal. Na estadual, trabalhava à noite com Literatura Brasileira nos três anos do Ensino Médio. As dificuldades eram imensas, a maioria dos alunos trabalhava fora e chegavam lá

cansados, desmotivados e não tinham o menor interesse em ler José de Alencar, Machado de Assis... Era uma luta, mas com persistência, ia levando.

Com relação à prática de leitura nesse período no Mestrado em Educação, posso destacar que passei a ler muito mais do que foi anteriormente descrito. Eu tinha fome em encontrar livros, textos, para tentar achar alguma coisa que interessasse para a minha investigação. Eu conto sobre a investigação daqui a pouco!

Fazer o Mestrado, além de me proporcionar novos conhecimentos - pois estava sem estudar desde 1993 - abriu portas para um novo momento na minha vida pessoal e profissional, pois assumi a docência no Ensino Superior, em 2001, ministrando a disciplina de Português Instrumental na ULBRA/Carazinho, onde atuo até hoje.

Destaco que, no início, foi muito difícil, já que Carazinho não era a minha cidade, a minha família não estava lá, os meus amigos ficariam distantes, sem contar que eu pensava não estar preparada para assumir tal responsabilidade. Foi difícil no primeiro dia, porém quem é professor assume realmente qualquer nível de ensino desde que capacitado. Fui em frente e não consigo me ver distante da efervescência da universidade.

Há muitos problemas quanto ao ensino da língua materna, não interessa se no Ensino Fundamental, Médio ou na própria universidade, e a *culpa* recai, normalmente, no professor de Português! Os alunos não lêem! Eles não conseguem

escrever um parágrafo coerente! É uma calamidade! O que é que tu tens feito em sala de aula? Tu os ensinaste a fazer resumo, resenha? O parágrafo não tem início, meio e fim! E a letra maiúscula? E o ponto final? Estes são os pensamentos de alguns de nossos colegas e eu os escuto, diariamente, também, na universidade.

As deficiências do aluno, com relação à escrita e à fala, tornam-se competências exclusivas do ensino da Língua Portuguesa. Até parece que todos os professores das demais áreas do conhecimento podem se isentar das suas responsabilidades perante o uso da língua pelos alunos. Por isso, é fundamental que cada professor tenha conhecimento das características do ler e do escrever na sua área de atuação, para que entre elas o diálogo se estabeleça e haja a promoção de um trabalho em conjunto.

Devido às inúmeras dificuldades que os alunos apresentavam com relação à leitura e à escrita, a ULBRA instituiu um programa de Nivelamento em Carazinho, a fim de tentar sanar algumas dificuldades apresentadas pelos acadêmicos do 1º semestre de 2004. Fui convidada, então, para ministrar as aulas e, a partir daí, surgiu a razão de ser da minha dissertação.

Não foi fácil chegar até ali e definir qual seria o problema de pesquisa da dissertação. Levei meses para me decidir e perceber que a minha pesquisa estava na minha frente e à minha disposição todo aquele tempo. Foram muitas as conversas com minha orientadora Lodenir, que me adotou com tanto carinho, mesmo estando no final da gravidez e depois em licença gestante, jamais deixou de me atender e ajudar. Ela sempre dizia continua lendo, procurando algo que seja

interessante”. Quando eu pensava ter encontrado algo, ela dizia “dá mais uma olhadinha”.

Fiquei muitas noites sem dormir, viajando pela internet, visitando sites em busca de uma luz no final do túnel. De repente, numa dessas noites angustiantes, li um artigo sobre um programa de Nivelamento de uma universidade de São Paulo e descobri o que eu queria desvelar. O objeto da minha investigação estava tão perto, mas tão distante, ao mesmo tempo, que eu não conseguia enxergá-lo. Passei um e-mail para minha orientadora e, assim que a resposta retornou, foi um alívio, pois eu podia começar a trabalhar.

No Nivelamento em Português no primeiro semestre de 2004, foi trabalhado um grupo de dezessete acadêmicos oriundos dos mais diversos cursos de graduação. Saliento que há uma descrição mais detalhada do Nivelamento e dos entrevistados no capítulo da Metodologia.

No decorrer dos encontros com os acadêmicos, nos quais conversávamos bastante, senti a necessidade de conhecê-los um pouco melhor, conhecer a história da leitura de cada um deles e a importância da leitura para eles, já que o nosso tempo de aula era curto. A escolha desse objeto de pesquisa é o começo de uma história que será detalhada nos depoimentos a seguir.

#### **4.1 CONHECIMENTO... VIAGENS... CULTURA... UM PASSEIO PELO MUNDO DA LEITURA!**

*Eu penso que, leitura é aprender, entender, tirar proveito, adquirir conhecimentos, ampliar horizontes etc... através do ato de ler algo, ou observar e*

*perceber, reconhecimento de mensagem por meio de pintura, situação representada, figura, desenho, gestos até mesmo um semblante bem interpretado tem sua leitura (Depoimento da acadêmica J - 48 anos, professora, Pedagogia).*

Acredita-se ser de fundamental importância começar pelo começo, todavia qual é o começo? O início de um é igual ao início do outro? Dessa forma, elege-se, num primeiro momento, o questionamento sobre qual é a concepção do termo leitura, correspondente à quinta questão do roteiro.

A maioria dos entrevistados aponta a palavra conhecimento como principal característica da definição da palavra em questão. Nota-se que vários acadêmicos têm a mesma percepção sobre o assunto:

*Penso que leitura é o ato de estudar, ampliar nossos conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia (Acadêmica A – 19 anos, professora, Pedagogia).*

*Leitura para mim é passear pelo mundo do conhecimento (Acadêmica H – 43 anos, estudante, Administração).*

*Para mim leitura é o pilar mais importante do conhecimento (Acadêmica I – 19 anos, professora da Educação Infantil, Pedagogia).*

O ato de ler é uma viagem, viagem ao mundo que nunca se conhecerá no sentido literal da expressão, não se pega um avião para ir, no entanto é o ato de ir e

vir num piscar de olhos, sem a necessidade de comprar passagem e muito menos gastar dinheiro, como se destaca a seguir:

*Através da leitura podemos ir e vir em muitos locais e aprender coisas que até então ninguém nos havia dito em palavras* (Acadêmica A - 19 anos, professora, Pedagogia).

*Viajar por lugares pertos e distantes, conhecer pessoas diferentes e estabelecer relações de aprendizagem* (Acadêmica H – 43 anos, estudante, Administração).

*(...) através dela podemos viajar, conhecer e despertar nossa criatividade* (Acadêmica I – 19 anos, professora da Educação Infantil, Pedagogia).

Evidencia-se, claramente, por meio das narrativas, que ninguém acredita que a verdadeira leitura seja realizada somente através dos livros, mas ela tem uma concepção bem mais aberta para a realidade e o mundo que os circunda. É a era da revolução digital! E, conforme Chartier (2002), a passagem do texto impresso para o eletrônico constitui-se uma mudança grande e dita novos caminhos que superam as limitações tradicionais veiculadas pelo impresso. Para tanto, aparecem outros materiais de leitura importantes para a formação do sujeito-leitor, e cabe destacar as palavras de Lajolo (2001, p. 16):

Será que são literatura os poemas adormecidos em gavetas, pastas, fitas, disquetes, CDs, cadernos e arquivos pelo mundo afora, os romances que a falta de oportunidade impediu que fossem publicados,

peças de teatro nunca lidas nem encenadas e que jamais encontrarão ouvidos de gente? (...)

Pode ser, pode ser...

E, se não é literatura, por que não é? Para uma coisa ser considerada literatura tem de ser escrita? Tem de ser editada? Tem de ser impressa em livro e vendida ao público?

Outros relatos de acadêmicos explicitam melhor a afirmação acima:

*Leitura, para mim, é ler qualquer parágrafo, artigo de revistas, jornais, textos, livros, contos, poesias* (Acadêmica G – 18 anos, estudante, Administração).

*(...) observar e perceber, reconhecimento de mensagem por meio de uma pintura, situação representada, figura, desenho, gestos até mesmo um semblante bem interpretado tem sua leitura* (Acadêmica J – 38 anos, professora, Pedagogia).

Há outro aspecto que é pertinente salientar, já que a leitura aparece, também, como sinônimo de cultura, ou seja, como o “**2** desenvolvimento intelectual; saber; **5** (Antrop.) como o conjunto das experiências humanas (conhecimentos, costumes, instituições, etc.) adquiridas pela aprendizagem social e acumuladas pelos povos através dos tempos” (LUFT, 1984).

Algumas falas dos entrevistados são eloqüentes neste sentido:

*Leitura pode ser entretenimento, mas principalmente uma fonte de cultura* (...) (Acadêmico B – 39 anos, comércio, Direito).

*Leitura (...) é, enfim, muito importante para a cultura e vivência da pessoa*  
(Acadêmica D – 27 anos, auxiliar de escritório, Pedagogia).

*(...) Sabendo situar-se no mundo em que vivemos reconhecendo nossa história, cultura (...)* (Acadêmica E – 22 anos, professora da Educação Infantil, Pedagogia).

#### **4.2 E QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA: A LEITURA NA INFÂNCIA**

*Minha madrinha é professora e sempre me presenteava com livros e brinquedos didáticos, sendo assim meu quarto sempre foi cheio de livros e revistas*  
(Depoimento do Acadêmica A).

A formação do leitor começa na infância e perpassa toda a vida. As experiências de vida e o ambiente sócio-cultural constituem-se elementos fundamentais na construção da história de leitura de cada indivíduo. Como se processou o relacionamento de cada um com a leitura, antes da entrada na escola, e a alfabetização propriamente dita, revelam-se fontes de informações preciosas. E a família, onde está nesse momento? Sabe-se que a interação com a prática de leitura acontece em quase sua totalidade no ambiente familiar. Mas será que alguns não têm seu primeiro contato somente ao entrar na escola? Como a família percebe a importância da leitura?

Neste momento, passa-se a relacionar as questões 7 (Durante a sua infância, mesmo antes de se alfabetizar, havia um ambiente favorável à leitura?), 8 (Você se recorda de existirem livros ou outro materiais de leitura disponíveis para

você em sua casa ou na escola?) e 9 (Você efetivamente costumava ler na infância? Que tipos de materiais? Por quê?).

A maioria dos depoimentos demonstra que, em casa, havia um ambiente favorável à leitura, pois a mãe, o pai, a madrinha, tios e até os irmãos a incentivavam, quer seja pela contação das histórias quer pelos livros que recebiam como presentes. Percebe-se que vários entrevistados ouviram histórias contadas pelos parentes e recebiam livros como presente:

*Sim, pois meus pais liam todas noites para mim (Acadêmica A).*

*Em minha casa (...) as histórias eram contadas pelos meus pais e irmãos.(...) (Acadêmica E).*

*Minha madrinha é professora e sempre me presenteava com livros e brinquedos didáticos, sendo assim meu quarto sempre foi cheio de livros e revistas (Acadêmica A).*

Ao contrário, os acadêmicos B (39 anos), C (62 anos), H (43 anos) afirmaram que o contato com a leitura era difícil, talvez, a faixa etária deles demonstre isto, já que o acesso aos livros e a outros materiais era mais restrito pela dificuldade de se morar no interior, pela pouca escolaridade da família e pela falta de incentivo:

*Não, devido à dificuldade da vida no interior e o acesso a livros, jornais ou revistas era muito difícil (Acadêmico B).*

*Não. O ambiente não era propício em função do trabalho e da pouca escolaridade da família (Acadêmico C – 62 anos, contabilista, Direito).*

Já a entrevistada G (18 anos) comenta que a leitura nunca foi muito requisitada e que ela tinha muito interesse sim, mas em desenhos animados e brinquedos. Ao mesmo tempo, coloca que havia poucos livros e materiais disponíveis em casa, o que aparece na maioria dos depoimentos. Esta acadêmica é bastante jovem, bem ao contrário dos anteriores, querendo ou não, atualmente, há alternativas bastante acessíveis em termos de custo, então o que será que está faltando para ela e tantos outros tornarem o ato de ler prazeroso? Será que é falta de vontade? De dinheiro? De incentivo?

Existem, ainda, os relatos de alguns entrevistados que comentam que o contato com a leitura restringia-se à leitura de livros, muitas vezes, os didáticos, e somente na escola. E onde fica a liberdade de escolha e o encantamento que as primeiras leituras proporcionam aos pequenos leitores? O ato de folhear os livros e recontar as histórias, sem ter entendido uma palavra sequer.

*(...) tive a oportunidade de ler alguns livros de uma coleção que o meu irmão trouxe do quartel, não era de literatura infantil (...), já na escola só tinha livros didáticos (Acadêmica J).*

*Eu não costumava ler na infância. Somente o livro da escola quanto tinha* (Acadêmico C).

*A minha leitura se restringia mais a livros escolares, temas de casa. Na época não existiam tantas alternativas como hoje* (Acadêmica H).

A fala da entrevistada I chama a atenção pelo fato de sua mãe ser professora e colocar à disposição da filha muitos livros, incentivando-a muito, já que ela aborda que “lia sempre”:

*(...) minha mãe é professora (...) e ela sempre deixou muitos livros à minha disposição, eu “lia” sempre, mas em qualquer lugar da casa, nunca houve um local específico.*

Ou, ainda:

*Lia bastante, sempre gostei de fábulas, e inventava muitas histórias também. Sempre fui incentivada pelo fato de ter muitos livros à disposição. Minha mãe sempre comprou muitas coleções para eu ler que me incentivava no ato de ler.*

Além dos aspectos mencionados acima, vale destacar o relato da acadêmica L, já que aparece a palavra biblioteca. Ela diz que em casa não havia recursos para compra de livros, mas, em compensação, tinha um horário, durante as aulas, para a retirada de livrinhos infantis os quais deveriam ser lidos no horário estabelecido pela professora. Aqui o ato de ler aparece como uma obrigação, porque tem dia e horário

para acontecer. Acaba por excluir a possibilidade de se freqüentar este espaço de leitura de forma espontânea.

E, por onde andam os clássicos infantis, quem não lembra deles? A Cinderela ou os Três Porquinhos? Não, foi Chapeuzinho Vermelho. O certo é que eles nunca são esquecidos, quem não sabe contar a história da Branca de Neve e os Sete Anões, mesmo que seja numa versão atual, e transformar a princesa e a madrasta em grandes amigas. O final pode ser modificado, depende da imaginação de qualquer um! Os depoimentos abaixo revelam que os universitários não esqueceram deles e da sua importância:

*(...) Lia pela curiosidade de ler, mas o que mais me fascinava era os clássicos de literatura infantil como Cinderela. Mesmo quando não era alfabetizada contavam-me histórias e eu fazia que lia como estava escrito e decorava as páginas sabendo contar o que se passava (...)* (Acadêmica E).

*Nos contavam muitas historinhas de livros infantis como Branca de Neve e os Sete anões, Chapeuzinho Vermelho, etc. faziam com que utilizássemos a imaginação (...)* (Acadêmica G).

A fala do acadêmico J que tem 48 anos traz à tona, um material utilizado, muitas vezes, nas escolas, para trabalhos com a leitura em Língua Portuguesa atualmente. Há alguns anos atrás não existiam muitas possibilidades de materiais de leitura e as bulas eram uma ótima opção para quem não tinha livros ou outros

materiais em casa... Era isso que ela tinha à disposição para ler muitas vezes, como segue: (tempos verbais)

*Como já relatei anteriormente eu gostava de ler os livros da coleção, na escola era muita pouca coisa, em casa nós líamos até as bulas de remédios, quando o pai comprava, **mesmo sem** entender aquelas palavras estranhas e compridas, mas era novidade, por morar no interior a oferta era pequena (Acadêmico J)*

Para finalizar a análise das questões relacionadas à infância, destaca-se uma última narrativa, a qual se dá como título deste sub capítulo, visto que ninguém citou uma passagem marcante de algum livro lido durante a infância. Ela coloca que lia muitos livrinhos e gibis na escola, porém não tinha esquecido de um livro que seu pai trouxera de uma viagem e ela o leu tantas vezes por causa das histórias formadas através de rimas “... e um sol mais que bonito, e o jacaré gritava lá no céu tem ovo frito” (Acadêmica L – 29 anos, auxiliar de serviços educacionais, Pedagogia).

O contato do leitor com a leitura, como já se disse anteriormente, começa na infância e no ambiente familiar, porém se intensifica com a chegada à escola. Por isso, deixa-se um questionamento: os tempos mudam e a evolução vem atrás, fazendo com que as horas pareçam centésimos de segundos, então, qual é o meu papel como pai, mãe, irmão, professor e escola na formação da criança e do jovem quanto à leitura? Cabe a cada um questionar-se sobre o sentido da leitura na sociedade brasileira.

O passeio pelas trilhas da infância mostra que ainda há muito a ser feito, mas apologias à dificuldade de acesso aos meios letrados não servem como desculpa para que os indivíduos não leiam. Onde estão as bibliotecas? E os empréstimos entre colegas? E as doações de pessoas que não querem mais livros e revistas? E os panfletos? E as bulas? E os livrinhos do um real? Há muitas opções!!! A falta de verbas particulares e públicas não pode tornar-se um entrave na leitura!

### **4.3 OUVINDO HISTÓRIAS: LEMBRANÇAS DA LEITURA NA ESCOLA**

*Foi no Ensino Médio que deixei de gostar de ler. A professora nos obrigava a pegar um livro de um determinado autor e tínhamos de ler aquelas obras literárias “chatíssimas” e fazer resumo. Como o livro, era considerado “chato” por mim, eu muitas vezes nem o lia e pegava o resumo com outras pessoas para entregar para a professora. Eu era adolescente, queria ler livros que suprissem minhas curiosidades (...) (Acadêmica I).*

#### **4.3.1 Bá, bé, bi... Como anda a leitura nas séries iniciais?**

A décima questão traz à tona as lembranças dos entrevistados de como era trabalhada a leitura na escola durante a educação infantil e as séries iniciais? Vale salientar que em nenhum momento fizeram referência à educação infantil, portanto o enfoque é dado aos anos iniciais. A maioria das entrevistadas recorda-se das séries iniciais, porém as lembranças não são muito boas. Pegue o livro, abra o livro e, por favor, faça silêncio. O ato de ler tem que ser silencioso! Não, ele também pode ser em voz alta. Agora, repita bem direitinho. Aqui, pode-se perceber a preocupação das professoras com as técnicas de leitura, e não como produção de sentido que os

textos oferecem. Escolhas à parte, é notória a pouca familiaridade que os acadêmicos têm com a leitura no começo da vida escolar. Veja algumas narrativas:

*Não me recordo das leituras nas primeiras séries (Acadêmica D).*

*Lembro-me apenas que tínhamos estantes com livros, mas a maneira como a leitura era trabalhada eu não me recordo (Acadêmica I).*

*Era uma mera repetência, alguém lia e quem não sabia ler repetia até decorar, tinha alunos que decorava o livro todo (Acadêmica J).*

É interessante perceber que nenhum dos entrevistados, a não ser o acadêmico I, o qual lembra que havia uma estante com livros, entretanto não como a leitura era trabalhada, recorda-se de livros e fala sobre eles. Eles comentam sobre textos pequenos geralmente mimeografados e lidos por parágrafos. Eles não falam em nenhum tipo de livro de histórias infantis, nem os acadêmicos mais jovens e nem os mais velhos! Será que os livros passaram em branco?

Como se vê, o professor não costuma contar histórias, mas se preocupa em transformar a prática de leitura num instrumento de avaliação e com finalidades escolares. Segundo Batista (1998, p. 63), as práticas escolares da leitura, na maioria das vezes:

Se constroem em nome da 'não-gratuidade', de uma finalidade de aprendizado e se desenvolvem com base em gestos que procuram garantir sua consecução: o controle do professor, que direciona a leitura e submete a autonomia do aprendiz; a realização de exercícios e avaliações, o

desenvolvimento de atitudes atenta ao pormenor e à minúcia, a utilização de formas de anotações e registros, uma disposição de buscar nos textos um ensinamento, uma regra, uma máxima, uma instrução.

Nos depoimentos dos acadêmicos, encontram-se indícios da prática da leitura, conforme nos fala Batista (1988):

*A leitura era trabalhada de maneira rígida, a professora nos dava um texto e tínhamos que ler em voz alta individualmente. Depois fazia ditado das palavras para que soubéssemos a escrita correta (Acadêmica E).*

*A leitura era bastante trabalhada em sala de aula como leitura de parágrafos em voz alta muitas vezes, contava pontos (Acadêmica G).*

A leitura como avaliação para Kleiman é um tipo de prática que inibe o aluno, no lugar de promover a sua formação como leitor. A autora afirma que:

Nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta. A prática é justificada porque permitiria ao professor “perceber se o aluno está entendendo ou não”, apesar de sabermos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Na verdade, o que se evidencia é que os sujeitos entrevistados, em nenhum momento, colocam que a leitura é gostosa, uma fonte de prazer, ou até mesmo entretenimento. Não se fala sobre momentos mágicos, aulas que fujam da fórmula escolarizada de leitura mecânica de textos. Um caminho que leve o leitor a um texto provido de significado. O que se faz, no entanto, é tornar o caminho (texto) sinuoso e

desprovido de significação. Portanto, reitera-se o questionamento: E os livros infantis? Em que estantes estão perdidos? Ou será que nunca foram encontrados?

Pelos relatos ficam evidentes as preocupações dos professores com conteúdos que lhes são obrigatórios cumprir, privilegiando muito pouco os aspectos lúdicos e estéticos da leitura. A leitura parece ser uma atividade de treino desportivo quem consegue pular mais obstáculos e ler corretamente.

O que se pode notar, através das narrativas, é a concepção do termo leitura atrelado a um ato mecânico, desenvolvido na sala de aula e para a sala de aula. Kleiman (1995) explicita a idéia acima, quando coloca que a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, naquele canto preferido, que permite o isolamento, a entrada em novos mundos e muito diferente das leituras feitas pelas mães. Pelo contrário, surge como uma atividade de cópia **maçante**, de palavras de certas famílias como “Dói o dedo do Didu”. A fala da acadêmica H remonta a isto: *Era trabalhada através das famílias silábicas (bá - bé - bi...)*

Para o acadêmico C, os professores escolhem os temas de leitura e solicitam que os alunos leiam os materiais que julgam necessários. Porém, o professor sabe o que é realmente necessário para a formação da criança? Será que o ato de ler resume-se a uma mera decodificação de símbolos, uma simples leitura silenciosa, ou em voz alta, ou a imposição de textos? Cabe aqui ressaltar o pensamento de Blikstein (1991), dentro da abordagem estruturalista, em que a leitura é um processo de decodificação do texto codificado e implica compreender o pensamento do autor.

Por isso, para trabalhar com a leitura é fundamental a atenção da escola aos novos significados de mundo que as crianças têm, a partir de uma gama intensa de estímulos aos quais elas estão submetidas desde que acordam até o ato de dormir. Quem é o professor dessas crianças, um indivíduo com uma postura aberta ao mundo ou um mero cumpridor de tarefas? Tornar-se um interlocutor nesse discurso é premissa básica para “o processo dialógico no qual também o professor se coloca como aquele que reflete e não apenas como aquele que cobra uma crítica do aluno” (MICARELLO, 2002, p. 127).

Os acadêmicos A e B fazem referência aos textos mimeografados e ao quadro que, em certos momentos, eram difíceis de serem lidos pela quantidade de vezes que a professora utilizava a mesma matriz, como se pode ver a seguir:

*Geralmente em forma de textos mimeografados com pouca visão das palavras, as quais precisam ser decifradas (Acadêmica A).*

*Alguns textos que a professora colocava no quadro, ou usava-se o mimeógrafo... (Acadêmico B).*

Finalizando a análise sobre a leitura na escola nas primeiras séries, pode-se perceber que a escola dos entrevistados era uma escola sem muitas histórias, pois havia ausência de referência sobre narração de histórias e de materiais de leitura interessantes. Ninguém comentava sobre algum livro marcante, alguma ilustração que tenha chamado a atenção. Onde está o lúdico? O prazer?

Cabe destacar que não se pretende que a leitura seja parte apenas de um programa a ser cumprido, mas um movimento constante de ir e vir na busca de diversas possibilidades e na construção de um sujeito autônomo, capaz de discernir o que quer para si desde a mais tenra idade quer seja por intermédio da família ou da escola. Para tanto, a visão de leitor reconstrutor, proficiente, na visão de Kato (1995) corrobora no sentido de que a leitura não é um objeto acabado porque a construção de seu sentido depende do leitor e da significação que ele propõe ao texto lido.

#### 4.3.2 *Bibliothéke... biblíon...théka*<sup>27</sup>

A palavra biblioteca no sentido etimológico indica “conjunto de livros (para estudo ou consulta), sala ou edifício onde se instalam esses conjuntos de livros”. As acepções mais antigas do termo biblioteca remetem a um local sinônimo de depósito. Porém, como está e funciona a biblioteca da maioria das escolas brasileiras? Ela, quando existe, não é um mero depósito de obras literárias? Será que ela existe? Tem funcionários qualificados para mantê-la em funcionamento? E a biblioteca pública? A partir de agora, passa-se a revelar a relação dos entrevistados com a biblioteca da escola e com os livros. Enfim, a décima primeira questão pretende caracterizar como se processa a prática de leitura dos alunos que freqüentam bibliotecas.

Vive-se num oceano de materiais de leitura disponíveis. O ato de ler não se processa somente através do acervo literário encontrado em bibliotecas. Na realidade, elas estão, em sua grande maioria, desaparelhadas, distantes das

---

<sup>27</sup> Palavras em grego que significam: biblioteca, livro, caixa.

novidades do mundo contemporâneo, necessitando de amparo e proteção. Vale ressaltar que isto não é uma característica somente da escola pública, já que existem excelentes escolas municipais que possuem uma biblioteca voltada para o interesse de crianças e adolescentes. Surgem, também, outros espaços de leitura que proporcionam excelentes oportunidades como, por exemplo, a Internet.

A concepção de biblioteca como depósito ou coleção de livros não existe mais. Segundo Milanesi (1989,p. 188) esta idéia não se perpetua há várias décadas, pois a informação superou a forma do livro e a própria escrita, através da incorporação de registros sonoros e visuais. Com isso, a biblioteca passa a adquirir o status de centro de informações, um local de produção e não só de registros. Tudo parece muito bonito dito assim. Mas será que esta é a realidade? Vale a pena conferir os relatos!

Pretende-se, nesse instante, tentar ouvir e compreender alguns sentidos que foram produzidos no momento das entrevistas com os acadêmicos. Acredita-se ser importante salientar que dos 11 entrevistados, cinco têm idade entre 39 e 62 anos; e os outros 6 vão dos 18 aos 29 anos. Portanto, são histórias e momentos históricos diferentes, concepções, materiais e práticas de leitura diversas. São diversos atores sociais atuando.

Em nenhum momento, os entrevistados fizeram menção a bibliotecas públicas de suas localidades, e a existência de livros em casa, situaram apenas a biblioteca da escola, espaço da investigação. Nas narrativas, a biblioteca aparece como um espaço cheio de normas e, na maioria das vezes, não é permitido que os

alunos levem os livros para casa. A acadêmica A (19 anos) relata que, a partir da 3ª série, quando troca de escola e estado passa a freqüentar a biblioteca da escola e levar livros para casa, pois não tinha acesso à biblioteca anteriormente.

Alguns fragmentos das narrativas demonstram que a biblioteca da escola prima pela precariedade. Não existe nas bibliotecas um acervo que atenda ao interesse de seus usuários. Na maioria das vezes, apresenta-se velho e desatualizado.

Não, a biblioteca era precária, os livros eram poucos e não era permitido levar os livros para casa (Acadêmica B).

Costumava visitar a biblioteca e raramente levava livro para casa. Havia poucos livros disponíveis e a falta de recursos também pesava na hora de decidir comprá-los (Acadêmico C).

No depoimento da acadêmica D, constata-se que a biblioteca promove concursos em que a premiação é dada para aqueles que leram mais livros:

Sempre retirei e li livros na Biblioteca. Até no Ensino Médio, na minha escola, cheguei a ganhar um prêmio. Sempre gostei de bibliotecas e livros.

Para este acadêmico a leitura e os livros são importantes, mas será que tem esse sentido para todos aqueles que participam desses concursos, visando, muitas vezes, apenas à premiação. Não é mais interessante promover o interesse através

de outros meios do que subordinar os alunos a uma maratona de livros. Bernardes (2002, p. 171) coloca que:

Dentro da escola, o livro não é colocado como uma parte integrante da vida de crianças e adolescentes. Algumas escolas até buscam promover a biblioteca enquanto espaço de leitura, entretanto, o fazem através de “concursos” em que o prêmio é digno para aqueles que leram mais livros. Enfatiza-se a quantidade de livros lidos e não a quantidade de leituras feitas.

Como despertar o gosto pela leitura em crianças, se não se pode levar livros para casa ou retirá-los da biblioteca. O que leva um pai a não querer que a sua filha leve livros para casa? O medo de que eles sejam estragados, riscados, rasgados...O certo é que o pai do acadêmico E tinha algum receio:

*Sim. Porém levar livros para casa somente escondido do pai que proibia que pegasse. Mas era freqüentadora assídua, tinha um cantinho onde tinha tapete e almofadas para sentar e olhar coleções, que ficavam expostas, eu passava recreios me divertindo com clássicos da literatura infantil (Acadêmica A).*

O livro só passa a ser uma parte integrante da vida de qualquer ser humano, no momento em que se pode manuseá-lo, acariciá-lo, ou seja, promover o estabelecimento de uma relação íntima do leitor, obra e autor, como coloca Manguel (1997, p. 277):

O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, e até mesmo o paladar, quando os dedos são umedecidos na língua.

Que bom que, pelo menos, a entrevistada E pode ficar durante o recreio na biblioteca da escola que tem um local aprazível para ele ficar por alguns minutos, fazendo a sua viagem pelo mundo da leitura, folheando livros infantis. Mas isso parece um sonho, pois se sabe que a maioria das escolas não tem um cantinho como o citado pelo acadêmico, e os alunos não querem perder minutos do recreio para ir ao encontro dos livros, já que permanecem sentados durante boa parte da manhã ou tarde.

O que fica, após a leitura das narrativas, é que a maioria das escolas não faz da biblioteca uma rotina da sala de aula, já que os professores a utilizam, às vezes, como um simples recurso didático com dia e horário marcado, e não como um instrumento importante na formação dos leitores. Na verdade, talvez não seja culpa dos professores, da escola, porém de um sistema escolar que não privilegia o aparelhamento das bibliotecas quer pela aquisição de livros ou pela presença de pessoas especializadas, ou até mesmo por um lugar propício para a leitura em geral. O que vale dizer é que se tem de propiciar, de alguma forma, alternativas para mudar esse quadro.

Além de ter data e hora estabelecida pela escola, a acadêmica L relata que não pode levar livros para casa, pois a direção da escola não o permite, impondo os momentos que julga necessários para o aprendizado da leitura. Será que a diretora pensa que livro é um objeto sacralizado e intocável?

Sim, nós íamos a biblioteca e fazíamos leituras, porém não levava pra casa. A escola era particular, regida por uma senhora freira e não era permitido levar para casa os livros, só lia no horário oferecido pela escola.

A acadêmico I, 19 anos, também convive um problema, ele gosta de ler livros, isso aguça sua curiosidade, entretanto tem que ver se a escola permite que ele os possa retirar da biblioteca:

Gostava de levar os livros que tinham bastantes gravuras e que o título era intrigante, pois isso aguçava minha curiosidade. Se o livro era “fino”, levava dois ou três se a escola permitisse.

Traçando-se um paralelo entre as idades dos entrevistados, pode-se dizer que o F, 55 anos, e a J, 48 anos, não liam, pois não eram estimulados pelos seus professores e na época não havia a possibilidade de fazer da biblioteca uma parte integrante do mundo da leitura. Ao contrário, o acadêmico mais jovem, 18 anos, relata que a leitura não era cobrada e que ele não gostava de ler (*Quando as coisas são cobradas a agente aprende a gostar, este é um dos motivos, eu acho, que não gosto de leitura*). Será que a leitura tem a conotação de cobrança?

Vê-se, assim, através das narrativas aqui apresentadas, que a biblioteca tem participado pouco da vida dos entrevistados, ela ocupa um segundo lugar, terceiro ou que lugar será que ocupa na vida diária das escolas brasileiras? O acesso democratizado aos livros e outros suportes de leitura facilitaria uma mudança cultural na sociedade/escola. Não se pode dizer que, por que eles não freqüentam a

biblioteca, não sejam leitores, porém se sabe das dificuldades financeiras de algumas pessoas em adquirir livros e isso ajudaria a coibir essa situação.

#### 4.3.3 E de 5ª a 8ª?

*Nesse período eu lia muito, mas tínhamos que fazer fichas de leitura e aquilo era muito chato, era uma obrigação e não diversão (Acadêmica J).*

Conhecer o relacionamento dos acadêmicos com a leitura nas séries finais do Ensino Fundamental revela-se através das questões 12 (Como se deu a prática de leitura de 5ª a 8ª séries) e 13 (Você lia apenas os livros indicados (quando) pela professora?).

Nos recortes das narrativas, com relação às séries finais do Ensino Fundamental, destaca-se o depoimento da acadêmica I, pois ele apresenta aspectos positivos quanto à prática de leitura:

Nossa professora indicava livros ou nos deixava ir à biblioteca e escolhê-los. Ao voltarmos para a sala de aula, tínhamos a “hora da leitura” onde a professora colocava uma música calma para relaxarmos e iniciarmos a leitura do livro que havíamos escolhido.

O ato de ler como obrigação e cobrança prevaleceu na maioria das narrativas como segue:

*Mais pela exigência das professoras (Acadêmico C).*

*A prática de leitura de 5ª a 8ª séries se deu através de leitura e de fichas de leitura (Acadêmica H).*

*Deixou a desejar, pois as professoras mandavam ler livros para fazer resumos e apresentar rotineiramente de 5ª a 8ª (...) Tornou-se algo imposto e não algo prazeroso e estimulador, fazia pela obrigação de tirar boa nota (Acadêmica E).*

O Acadêmico C destaca que a leitura era realizada na biblioteca da escola, mas que o contato com os livros restringia-se à pesquisa e ao trabalho escolar.

Dois entrevistados, F e L, mencionaram o uso de outros materiais de leitura:

Através de livros, jornais e revistas.

Muito pouco, parece que nestas séries não era exigida leitura, lembro-me de ter lido algumas coisas que era ofertado ao público na biblioteca do SESI, ficava perto da escola, mas eram revistas, gibis, que me interessavam na época.

Os entrevistados C, D, E, F, I e L declaram que não só liam os livros indicados pela professoras mas também, outros.

*Não. Lia os que elas pediam, fazíamos fichas, etc. Mas também lia outros (Acadêmica D).*

*Os indicados e algo mais (Acadêmico F).*

*Não, se encontrava um livro interessante eu o lia, mesmo que a professora não o tivesse indicado (Acadêmica I).*

Os acadêmicos G, H e J só liam os livros recomendados.

*Sim, este foi um de meus problemas, eu não gostava de ler porque não era muito cobrada as leituras (Acadêmica G).*

*Sim. Nessa época as disciplinas tinham maior número, nós tínhamos as técnica (8) e a educação física no horário inverso, não sobrava tempo para ter outros tipos de livro a não ser os recomendados (Acadêmica J).*

A ausência de uma motivação no que diz respeito à prática de leitura de 5ª a 8ª séries nas salas de aula prevalece nas narrativas analisadas. Nas falas dos entrevistados não se observa um comprometimento do leitor/acadêmico com o texto, na verdade, lê-se por imposição e por nota. Essa realidade afasta-se muito das abordagens de leitura que centram a atenção na figura do leitor. Segundo Orlandi (1996), há a necessidade de se evitar as leituras previstas, censórias buscar novas alternativas. Ela afirma que se constitui como uma tarefa difícil da escola promover a prática da leitura polissêmica, baseada nos sentidos estabelecidos pelos interlocutores do texto; no lugar da leitura parafrástica em que há prevalência da leitura autoritária estabelecida pelo texto e pelo professor.

#### *4.3.4 E agora... o Ensino Médio...*

*Gostava muito de ler. A leitura sempre teve o dom de me transportar, de sonhar com outras realidades. Lia livros juvenis e muitos romances esotéricos (Acadêmica D).*

O questionamento abordado na décima quarta questão procura desvelar as preferências literárias durante o Ensino Médio. Dessa forma, estabelece um maior contraste entre os entrevistados, pois há uma divisão nas opiniões. O acadêmico C, conforme citação anterior, gostava muito de ler e relacionava à leitura a uma viagem. Já a entrevistada E admite que gostava de ler, mas não com muito entusiasmo porque as obras trabalhadas em aula eram de difícil compreensão.

No depoimento da acadêmica I, vislumbra-se o ato de ler como uma obrigação já que a professora detinha e, na maioria das vezes, detém o poder da escolha das obras literárias na sala de aula. Aqui, cabe reiterar o pensamento de Silva (1988), de que não existe abertura para o ensino democrático, tudo vem de cima para baixo, numa relação de dominação. De que adianta solicitar a leitura de livros, quando o próprio aluno tenta driblar o professor, como segue:

*Foi no Ensino Médio que deixei de gostar de ler. A professora nos obrigava a pegar um livro de um determinado autor e tínhamos de ler aquelas obras literárias “chatíssimas” e fazer resumo.*

Como o livro era considerado “chato” por mim, eu muitas vezes nem o lia e pegava o resumo com outras pessoas para entregar para a professora.

*Eu era adolescente, queria ler livros que suprissem minhas curiosidades, obras literárias não me interessavam (Acadêmico I).*

Conforme Rolla (1995, p. 122), a leitura sugerida pelo professor sofre alguns prejuízos, porque vem carregada de um caráter de obrigatoriedade escolar que por

si só a afasta da idéia da prazer. A autora ainda comenta que a leitura de um livro, por sugestão de algum amigo ou da escola, é lido de diferentes maneiras.

Na realidade, pode-se depreender das narrativas, quanto à indicação de obras literárias pelos professores aos alunos, que a maioria dos acadêmicos lia o que os mestres solicitavam, porém acrescentavam outros materiais (revistas, historinhas, gibis, jornais), além dos livros. Nesse momento, há a constatação de que a liberdade pela escolha dos tipos de leitura prevalece e se estabelece.

A leitura de materiais relacionados às disciplinas estudadas aparece em vários momentos, assim, respectivamente, num primeiro momento, desenha-se um perfil de leitor atrelado aos conteúdos e necessidades das aulas; outro que gostava de ler sobre história, mas por livre escolha e, por último, o F que lia livros de geografia pela curiosidade que suscitava:

*Lia livros voltados aos conteúdos que estavam sendo estudados, todos voltados à educação, pois cursei magistério (Acadêmica A).*

*Eu gostava de ler sobre história geral, porque era uma viagem pelo mundo, conhecendo as civilizações (Acadêmico C).*

*O que mais me interessava eram livros sobre geografia, e pela curiosidade (Acadêmica F).*

A narrativa da acadêmica I (48 anos) traz à tona o movimento da leitura deflagrado no século XVIII que versava sobre as leituras proibidas que, conforme Abreu (2002), colocavam a moral em risco:

*(...) li romances da literatura brasileira, embora alguns fossem proibidos na época principalmente Jorge Amado. Nesse período tomei gosto pela leitura novamente.*

Finalizando os movimentos percorridos pela leitura no Ensino Médio, traz-se o último depoimento que aborda dois aspectos: a falta de incentivo para leitura na sala de aula e o fato da leitura ser um subsídio necessário para o aprendizado, porém não inculido durante este espaço de ensino.

*Não posso dizer que eu gostava, não tínhamos incentivo para leitura, não era inculido para nós que a leitura é uma ferramenta imprescindível para o aprendizado (Acadêmica L).*

#### **4.4 PASSEI NO VESTIBULAR! E AGORA...**

*Sim, estou no 1º ano do curso e há 11 anos eu não estudava, leituras direcionadas estavam adormecidas. Agora no 2º semestre acredito que será mais fácil, pois como se diz “engrenou” (Acadêmico L).*

Os professores, em qualquer nível de ensino, criam expectativas em relação à prática de leitura em sala de aula. Como não poderia deixar de ser, na universidade a cobrança é ainda maior, e a expectativa tanto da parte dos professores quanto dos universitários, muitas vezes, não é alcançada. Os docentes

utilizam certos recursos metodológicos e esperam que os acadêmicos alcancem o resultado almejado. A garantia da resposta adequada à leitura é premissa básica para o professor. No entanto, a relação dos leitores com o texto se estabelece de maneiras diferenciadas, resultando em compreensões diferentes daquelas esperadas.

A partir de agora, relatar-se-ão alguns depoimentos que fazem referência aos primeiros contatos dos acadêmicos com os textos na universidade (questão 19) e o tempo dedicado à leitura atualmente (questão 17).

Um primeiro grupo de respostas revela que três acadêmicos não tiveram problemas com a leitura na universidade, a não ser a J que teve um pouco de dificuldade com a leitura de livros técnicos:

*Não, pela razão simples do hábito da leitura nas diversas áreas (Acadêmico C).*

*Não. A universidade nos dá mais ênfase à leitura e nós dá uma dimensão sobre como fazê-la e o que ler (Acadêmica E).*

*Não. Foi até fácil basta gostar de ler, entender o que leu e demonstrar isso de alguma forma, somente com alguns livros técnicos foi difícil por Ter uma linguagem difícil e diferente (Acadêmica J).*

Um certo desassossego em relação à leitura predomina em outros depoimentos, pois o tempo era curto, e as leituras eram muitas:

*Mais ou menos nos primeiros dias principalmente, mas está passando*  
(Acadêmica A).

*Não senti muitas dificuldades com as leituras, mas com certeza, foi bem mais corrido do que antes* (Acadêmica D).

*Um pouco, por ter que ler bem mais do que estava acostumado a ler.*  
(Acadêmico F).

Para alguns acadêmicos, o contato inicial com os textos no Ensino Superior foi mais problemático em função da dificuldade de interpretação textual. Na abordagem estruturalista, segundo Blikstein (1991), a fim de que a comunicação se efetue, emissor e receptor têm que ter idéias comuns no momento em que lêem um texto.

*Sim, na interpretação dos textos devido à linguagem técnica usada pelos autores* (Acadêmico B).

*Sim, como não gosto de ler a minha dificuldade de interpretar, escrever é bastante* (Acadêmica G).

*Sim, muitas leituras eram difíceis e eu precisava me concentrar bastante para poder entender. No entanto, algumas leituras eram de fácil entendimento e eu gostei de lê-las (Acadêmica I).*

A partir dos relatos destacados, pode-se perceber que os acadêmicos passaram a ler mais intensamente, o caráter de obrigatoriedade permanece, no entanto é uma obrigação necessária. Ninguém alcançará uma boa formação driblando a leitura de muitos, muitos textos.

O certo é que o ato de ler envolve tempo. Mas, e como anda o tempo dispensado a leitura durante o Ensino Superior? Como ele está sendo distribuído. De uma maneira ou de outra, não há como fugir das leituras, mesmo que seja um passar de olhos por alguns minutos.

Os entrevistados, de maneira geral, dispensam algum tempo para ler, mesmo que seja antes de dormir, como colocam as acadêmicas A e H. Dois relatos apontam que, nos finais de semana, a procura pela leitura é maior, pois sobra um pouco mais de tempo:

*Geralmente em finais de semana, durante a semana temos o trabalho e aula, os intervalos durante o dia geralmente é dedicado ao descanso (Acadêmico B).*

*Todo o tempo que sobra em fim de semana, antes de dormir eu leio um pouco, mas leio coisas que me interessam, no momento tenho pouco tempo, pois*

*não é fácil conciliar trabalho, estudo, casa, afazeres domésticos, marido enfim, a mulher dona de casa tem que achar um tempinho para cada coisa (Acadêmica L).*

Já a acadêmica I coloca que não tem horário específico para ler, lê o que gosta, quando quer. As leituras exigidas pela universidade são realizadas no momento em que determina um tempo para isso. Já a G prefere ler pela manhã e somente o que os professores solicitam.

No relato dos entrevistados C, D e E, respectivamente, destaca-se que eles têm hora e dia disponibilizados para a leitura:

*Dedico duas horas por dia (...)*

*Leio antes de dormir e também no Domingo à tarde, quando consigo.*

*Dedico 1 noite por semana para mim ler algo que desperta o interesse. Mas leio mais vezes, por rotina e o necessário para meu trabalho e estudos.*

Há, ainda, o caso da acadêmica J que deixou de lado muitas atividades em função das leituras, mas tudo por uma boa causa:

Atualmente dedico leitura todo o tempo que disponho entre as tarefas de trabalho e domésticas, deixando de lado a TV e outras coisas que fazia antes, mas principalmente por leituras para fundamentar e aprofundar os conhecimentos nas disciplinas do curso.

Praticamente todos os entrevistados dedicam um tempo para ler, no entanto apenas a F diz que não disponibiliza o tempo necessário para leitura.

#### 4.5 ESTE... ESSE... AQUELE...

*Gosto de ler romances, não tem nada a ver com minha personalidade, pois sou bem espontânea, não sou romântica, mas esses livros me chamam a atenção. Leio também alguns livros na área da Pedagogia para me informar e saber mais sobre meu trabalho (Acadêmica I).*

Que livros ler? Ou será que livro ler? A décima sexta questão coloca em evidência o nome da última obra lida e do autor. O questionamento revelou que a maioria dos acadêmicos – B, C, D, F, G, H, J e L - indicou algum livro relacionado ao curso de graduação em andamento. Vale ressaltar que eles lembravam dos títulos. A acadêmica L destaca que leu duas vezes Pais brilhantes, Professores fascinantes de Augusto Cury porque adorou. A acadêmica A leu o livro Violetas na janela, porém não lembrava o nome do autor.

Ler, por quê? Porque quer, porque alguém indicou ou por solicitação de alguém. A seleção de um livro certamente depende de cada um em função de alguma coisa seja ela: prazer, indicação, obrigação. Quando questionados sobre o porquê de selecionarem certas leituras, questão 18, os acadêmicos B, C e I colocaram que as fazem em função da profissão, mas também por esporte, curso universitário e curiosidade, como segue:

*Em função do meu trabalho, do esporte e do curso universitário.*

*Por prioridade no caso profissional.*

*O faço em função de aperfeiçoar-me em minha área de trabalho. Ou por ficar curiosa com o título. Agora quero ler os livros do “Harry Potter”, mas ainda não dediquei tempo para essa leitura.*

Outros acadêmicos referiram-se ao título, conteúdo, assunto, indicação:

*Depende muito do dia, horas, pelo título, outras por saber que se trata de um assunto interessante, e assim vai... (Acadêmica A).*

*Faço em função do conteúdo, letra, assunto que me chama a atenção, ou até por indicação de amigos (Acadêmica D).*

*Ao selecionar um livro, geralmente, olho o assunto ou o que está em evidência no mercado, por exemplo, gosto de ler livros de auto-estima, psicologia – explicações sobre o ser humano em tempos modernos, sobre filhos, felicidade, amor, enfim sobre a vida (Acadêmica J).*

As entrevistadas G e H revelam que lêem por solicitação dos professores, ou seja, as leituras obrigatórias e pela necessidade do momento. Somente os dois disseram que selecionam as leituras em função das exigências. A acadêmica F também ressalta que seleciona uma obra por necessidade, e tem muita vontade de aprender.

É interessante observar que nas narrativas não há a exclusiva preocupação na leitura de textos obrigatórios, mas uma mescla de textos, dependendo de cada leitor. Sabe-se que as leituras obrigatórias são necessárias para a formação de qualquer pessoa, no entanto deve permanecer, acima de tudo, a vontade e a escolha do leitor, assim como abordam as linhas de leitura que centram sua atenção no leitor.

Além dos livros, existem outros materiais de leitura que complementam a formação de qualquer indivíduo. Segundo Chartier (2002), há uma diversidade de práticas de leitura e comercialização de impressos. Pode-se perceber nos relatos que há uma variedade grande de outros materiais de leitura citados. Os jornais e revistas também aparecem nas narrativas. Lacerda (2002) fala sobre a importância de se verificar as modalidades de leitura, transmissão e recepção existentes em circulação no Brasil ao longo dos tempos.

Ler ou não ler, eis a questão! A décima sexta questão (Hoje em dia, quais são as suas leituras? Porquê?) sugere, segundo os relatos, que praticamente a maior parte dos acadêmicos são leitores de jornais e revistas da atualidade. Nota-se que a leitura dos periódicos de diversos tipos está presente, pois auxilia na atualização constante:

*Jornais, revistas. Boletins, publicações, em função da atividade profissional. Livros e revistas culturais, conhecimentos gerais e obras sobre Direito e Política (Acadêmico C)*

*Jornal, quase sempre apenas títulos e matérias em evidência, revistas de curiosidades e beleza. (...) (Acadêmica G).*

*Hoje procuro ler jornais, revistas da atualidade para estar informada e os conhecimentos que trazem, leio revista Época, Veja. (...) (Acadêmica L).*

Os entrevistados do Curso de Pedagogia, assim como os do Direito, referiram-se à procura de temáticas e textos que envolvessem a sua formação acadêmica pela preocupação no aprimoramento intelectual:

*Hoje em dia minhas leituras, vão de livros infantis até obras de grandes autores. Tudo por estímulos e para o crescimento do meu intelectual, penso que a cada nova leitura é uma cultura a, mais que estou adquirindo. (Acadêmica A)*

*Leio livros relacionados ao Curso de Pedagogia (...) Os do curso eu acredito ser muito importantes para minha profissão e os outros mais por curiosidade em outras culturas/religião (Acadêmica D).*

*Tudo o que abrange o curso de direito, pela necessidade e vontade de saber (Acadêmico F).*

O depoimento da acadêmica E chama atenção pelo fato de manifestar à sua prática de leitura pautada na abordagem político-diagnóstica que na visão de Freire (1987) e Silva (1988) aborda que o ato de ler tem o poder de transformação e é um instrumento de libertação dos oprimidos face aos opressores:

Minhas leituras são livros de educação, auto-ajuda, revistas, Internet e jornais. Porque trabalho na área do magistério e gosto de estar atualizada, a própria facilidade nos cobra estas leituras e também o mundo em que vivemos, a sociedade precisa de pessoas com maior nível de cultura sabedoras de seus direitos e não seres alienados e submissos aos interesses de exploradores.

A preferência da acadêmica J diz respeito à leitura por puro lazer; assim como, para o H, autores como Sergio Caparelli, Elias José, Ziraldo e outros que escrevem livros e poesias infantis são os selecionados.

Praticamente todos os entrevistados lêem os livros solicitados pela universidade e muitos outros materiais, não deu para sentir que eles realizassem a leitura como se fosse um fardo, ou como uma mera obrigação como ocorria no Ensino Fundamental e Médio.

#### **4.6 SER OU NÃO SER LEITOR! EIS A QUESTÃO!**

*A minha história de leitura é pobre, pois acho que não cheguei a ler mais que 5 livros desde a minha adolescência. Agora na faculdade sinto como isso me prejudica, meu vocabulário é fraco e minha interpretação é difícil. Mas hoje não me considero uma leitora, enquanto eu não aprender a gostar de ler vai ser difícil, ainda tenho tempo pra mudar meus hábitos e fazer uma leitura um prazer também e não apenas uma obrigação (Acadêmica E).*

Esta última parte da análise versa sobre o entrelaçamento da questão inicial 6 (Você se considera um leitor. Por quê?) com a vigésima questão (Faça um breve relato avaliando a sua história de leitura, indicando qual o período que houve maior identificação com a leitura. E, após responder a todas as questões anteriores, fazendo uma nova reflexão, você se considera um leitor?). Afirmar que é ou não é leitor parece ser algo muito prático e simples. Entretanto, o posicionamento tomado merece um diálogo mais aprofundado sobre o assunto.

Os acadêmicos B, F, G e H acreditam e sabem que a leitura é fundamental para a vida, e declaram, num primeiro momento, que não gostam de ler. Posteriormente, em relação à última questão, a B destaca que a sua história de leitura começou na universidade e que está lendo mais; já o F salienta, também, que lia mais em função da universidade e que, agora, considerava-se um leitor em função da curiosidade; a G acha sua história de leitura pobre e continua se considerando um não-leitor e, por último, a H continua lendo só por necessidade e destaca que não é um leitor, pois só lê pela necessidade:

*A minha história com a leitura pode-se dizer que é em relação a profissão e agora com o curso universitário, acredito que agora estou lendo mais, procurando de certa forma um melhor desenvolvimento ou desempenho (B).*

*Confesso que a partir de ter ingressado na universidade, me identifiquei mais com a leitura, mas como referi no questionário não o suficiente para um bom desempenho, vou ler mais. Considero-me um leitor por ter grande curiosidade pelos temas atuais e pela vontade de concluir o curso de direito (Acadêmico F).*

*A minha história de leitura é pobre, pois acho que não cheguei a ler mais que 5 livros desde a minha adolescência. Agora na faculdade sinto como isso me prejudica, meu vocabulário é fraco e minha interpretação é difícil. Mas hoje não me considero uma leitora, enquanto eu não aprender a gostar de ler vai ser difícil, ainda tenho tempo pra mudar meus hábitos e fazer uma leitura um prazer também e não apenas uma obrigação (Acadêmica G).*

*Minha história de leitura resume-se nas respostas acima, ou seja, ela esteve presente em minha vida à medida que a necessidade da leitura se fazia presente. O período em que houve maior interesse por ela foi aquele em que conheci os autores brasileiros e me identifiquei com alguns deles e seus personagens. Sendo assim não me considero um bom leitor, pois penso que bom leitor lê por gostar e não só quando precisa (Acadêmica H).*

Pelas narrativas acima, destacam-se palavras que caracterizam a leitura como sinônimo de bom desempenho, falta de hábito, falta de gosto, falta de prazer, obrigação, necessidade. Todos esses movimentos destacados denotam sentimentos de pesar em relação ao texto escrito. Só o B reconhece que está lendo mais, porém em função da profissão e da universidade.

Em contrapartida, os entrevistados C, E, J e L declaram que são leitores. O acadêmico C declara que começou a ler com mais dedicação após o término do Ensino Médio, em razão da atualização profissional e pela convivência com camada da sociedade exigente com a formação cultural.

A história de leitura do entrevistado E é recheada de momentos prazerosos e inesquecíveis, relembra das leituras que realizou para poder descobrir coisas que tinha vergonha de perguntar; das emoções sentidas, quando lia no quarto; fala da acessibilidade de ler livros atualmente, como se destaca a seguir:

*A minha vontade de aprender a ler foi tamanha que fui alfabetizada precoce. Pequenos textos que liam para mim eram inesquecíveis, fazia teatros e chegava a sonhar com estes personagens ou fantasias. A adolescência foi o período em que*

*mais marcou a minha vida de leitora, lia muito pela curiosidade, principalmente livros de romance (contos de fada), estava cheia de dúvidas tinha vergonha de pedir busquei respostas nos livros, lendo muito, lembro de títulos como Meu pé de laranja lima, Meu primeiro beijo, os livros da Coleção vaga-lume, entre outros. E quantas vezes trancada no quarto, chorava e soluçava no final dos livros, me emocionei muito com: Meu pé de laranja lima, o Pêndulo do Relógio de Charles Kiefer e o 12º Anjo Og Mandino. A leitura me faz refletir e é algo prazeroso que venho praticando e cada vez mais, pois melhorou muito o acesso aos livros, além do custo ser mais acessível comparando há tempos atrás (Acadêmico E).*

A acadêmica J salienta que sua história de leitura era pobre, pois a oferta de livros era pequena e devorava os livros, quando os conseguia. Já a L fala que sua história teve altos e baixos, de acordo com períodos de sua vida e, agora, por causa do Curso de Pedagogia lê muito mais:

*Penso que minha história de leitura teve altos e baixos, e que houve prática de leitura na minha infância com intensidade, depois acalmou-se as leituras na adolescência, praticamente não li nada, a não ser em encontros de jovens, faixa de 18 a 21 anos que freqüentei, lia textos bíblicos traduzidos em revistas e depois disso outras revistas, jornais, agora em 2004, veio uma avalanche de leituras com o Curso de Pedagogia, e tento ler em pouco tempo que sobra outros livros para enriquecer conhecimentos e informações diversas, que possam me ajudar.*

Um grupo de acadêmicos avalia que não dedicam o tempo suficiente para a leitura e se consideram leitores medianos. A entrevistada A aborda que está ciente da importância da leitura, contudo não costuma ler muito. A acadêmica D declara

que, para ser um bom leitor, há a necessidade de se ler com assiduidade. Ele destaca que lia muito, quando os pais se separaram, mas que em função do tempo, hoje em dia, lê razoavelmente. Já a I declara que perdeu o gosto pela leitura, tem preguiça e se não tiver o que fazer não lê:

*Acredito que, quando criança e durante todo o ensino fundamental eu identifiquei-me muito na leitura. Fui perdendo o gosto pela leitura no ensino médio, onde fui perdendo o incentivo (Acadêmica I).*

Finalizando esta última parte da análise, percebe-se que a maioria dos acadêmicos reconhece a importância que a leitura tem nas suas vidas, mas que, por uma série de motivos, citados anteriormente, lê com maior ou menor frequência atualmente. É notório que o contato com os primeiros textos na universidade propiciou ampliação de conhecimento, segundo os entrevistados, mas alguns ainda sinalizam o ato de ler como uma obrigação e pela necessidade.

No depoimento da acadêmica I, vislumbra-se o ato de ler como uma obrigação já que a professora detinha e, na maioria das vezes, detém o poder da escolha das obras literárias na sala de aula. Aqui, cabe reiterar o pensamento de Silva (1988), de que não existe abertura para o ensino democrático, tudo vem de cima para baixo, numa relação de dominação. De que adianta solicitar a leitura de livros, quando o próprio aluno tenta driblar o professor, como segue:

*Foi no Ensino Médio que deixei de gostar de ler. A professora nos obrigava a pegar um livro de um determinado autor e tínhamos de ler aquelas obras literárias “chatíssimas” e fazer resumo.*

Como o livro era considerado “chato” por mim, eu muitas vezes nem o lia e pegava o resumo com outras pessoas para entregar para a professora.

*Eu era adolescente, queria ler livros que suprissem minhas curiosidades, obras literárias não me interessavam (Acadêmico I).*

Conforme Rolla (1995, p. 122), a leitura sugerida pelo professor sofre alguns prejuízos, porque vem carregada de um caráter de obrigatoriedade escolar que por si só a afasta da idéia da prazer. A autora ainda comenta que a leitura de um livro, por sugestão de algum amigo ou da escola, é lido de diferentes maneiras.

Na realidade, pode-se depreender das narrativas, quanto à indicação de obras literárias pelos professores aos alunos, que a maioria dos acadêmicos lia o que os mestres solicitavam, porém acrescentavam outros materiais (revistas, historinhas, gibis, jornais), além dos livros. Nesse momento, há a constatação de que a liberdade pela escolha dos tipos de leitura prevalece e se estabelece.

A leitura de materiais relacionados às disciplinas estudadas aparece em vários momentos, assim, respectivamente, num primeiro momento, desenha-se um perfil de leitor atrelado aos conteúdos e necessidades das aulas; outro que gostava de ler sobre história, mas por livre escolha e, por último, o F que lia livros de geografia pela curiosidade que suscitava:

*Lia livros voltados aos conteúdos que estavam sendo estudados, todos voltados à educação, pois cursei magistério (Acadêmica A).*

*Eu gostava de ler sobre história geral, porque era uma viagem pelo mundo, conhecendo as civilizações (Acadêmico C).*

*O que mais me interessava eram livros sobre geografia, e pela curiosidade (Acadêmica F).*

A narrativa da acadêmica I (48 anos) traz à tona o movimento da leitura deflagrado no século XVIII que versava sobre as leituras proibidas que, conforme Abreu (2002), colocavam a moral em risco:

*(...) li romances da literatura brasileira, embora alguns fossem proibidos na época principalmente Jorge Amado. Nesse período tomei gosto pela leitura novamente.*

Finalizando os movimentos percorridos pela leitura no Ensino Médio, traz-se o último depoimento que aborda dois aspectos: a falta de incentivo para leitura na sala de aula e o fato da leitura ser um subsídio necessário para o aprendizado, porém não inculcido durante este espaço de ensino.

*Não posso dizer que eu gostava, não tínhamos incentivo para leitura, não era inculcido para nós que a leitura é uma ferramenta imprescindível para o aprendizado (Acadêmica L).*

## **PALAVRAS FINAIS**

Conversar sobre histórias de leitura aponta para a necessidade de se manter aberto o espaço de interrogação sobre as práticas de leitura arraigadas em nossa sociedade brasileira. Por isso, torna-se relevante conhecer como a leitura vem se estabelecendo na família, na escola, no Ensino Fundamental, Médio e na Universidade. Recuperar as histórias de leitura dos acadêmicos do Programa de Nivelamento em Português significa conhecê-los melhor, reconstituir pontos considerados significativos por eles como sujeitos leitores ou não, como personagens e interlocutores de suas próprias narrativas.

Na leitura das histórias de leitura, pode-se perceber que o contato com os textos na infância e na família, seja pela dificuldade de acesso aos livros, pela dificuldade de se morar no interior, ou pelas professoras se preocuparem mais com a leitura de livros didáticos, estabeleceu-se com a maioria dos acadêmicos. O encanto ainda existia!

Com o passar dos tempos, chega-se ao Ensino Fundamental e a história da leitura passa a percorrer outras trilhas. Durante a alfabetização, prepondera a leitura

mecanizada. Há poucos momentos de prazer, lembranças gostosas de histórias lidas. De 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> permanece o mesmo quadro, a leitura continua em segundo plano, pois o que prepondera é a obrigação e a avaliação. Tudo se resume a avaliação e a nota!

Durante a formação do Ensino Médio, a história mudou um pouco de figura. Há uma divisão de opiniões, pois para alguns a leitura era uma fonte de prazer; para outros estava atrelada às disciplinas estudadas ou, ainda, havia pouco incentivo. Aqui, pode-se inferir que, apesar dos pontos negativos, o prazer esteve presente nas narrativas de alguns.

O primeiro contato com os textos da Universidade foi promovido em meio a algumas dificuldades. A interpretação textual, a corrida contra o tempo e a avalanche de materiais a serem lidos constituíram-se, inicialmente, numa pedra no caminho dos acadêmicos. Mas, como obstáculos são transpostos, a leitura passou a fazer parte da vida dos entrevistados. O caráter de obrigatoriedade permanece, no entanto é em prol de uma formação qualificada, isto é, da futura profissão. Os acadêmicos reconhecem a importância da leitura e os problemas advindos pelo pouco contato que, às vezes, estabelecem com os textos.

Ao discutir a questão das preferências literárias, os acadêmicos destacam que direcionam o tempo e os esforços necessários para a leitura relacionada à formação almejada. A seleção de livros é feita de acordo com a solicitação de professores, porém eles não reclamam da situação.

Ser ou não ser leitor? Ler ou não ler eis a questão? A pretensão neste estudo foi conversar sobre histórias de leitura. Em nenhum momento, questionou-se sobre verdades absolutas e inquestionáveis nessa área de investigação quanto à temática leitura. Por isso, o enfoque dado às vozes dos entrevistados, pois se supõe que a leitura deve partir do universo do leitor e das suas necessidades, vontades.

Retomando as abordagens das práticas de leitura em circulação no Brasil, percebe-se que há uma mescla de todas abordagens – político-diagnóstica, cognitivo-processual, discursiva e estruturalista – durante a vida escolar, em maior ou menor escala. Mas, o que se quer? O que está faltando nas escolas e na família brasileira quanto à prática de leitura? Uma resposta bem parcial: a preocupação com o leitor, o leitor que lê por vontade própria e não aquele leitor das necessidades do outro, porém inserido em práticas de letramento, visto que o ato de ler é individual e intransferível.

Considerando os dados e respostas coletadas nesse estudo, faz-se um questionamento: O que se pode fazer para mudar as concepções e práticas de leitura no Brasil? A questão da mudança necessária está vinculada a uma perspectiva de Soares (2001,p.44) que considera a leitura como prática de letramento, “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. O poema de Kate M. Chong ilustra a sua história de letramento e, talvez, a história de tantos outros...

### **O QUE É LETRAMENTO?**

Letramento não é um gancho.

em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,  
o tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de Domingo.

É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,  
Sem deixar sua cama,  
É rir e chorar  
Com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.

Letramento é sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.

Era uma vez conversas entrelaçadas sobre histórias de leitura ... e quem  
quiser, a partir de agora, conte outras histórias ... e faça parte de uma nova história  
de leitura ...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2002.

BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”. In: MARINHO, M. & SILVA, C. S. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1991.

BERNARDES, Alessandra Sexto; VIEIRA, Paula M. Teixeira. Bibliotecas e livrarias no discurso de crianças e adolescentes. In: FREITAS, Maria Teresa A; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1983.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1991.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do desterro*, Florianópolis, n. 38, jan/jun. 2000, p. 91-114.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da (org.) **Entre leitores: alunos, professores**. Campinas: Komedi: Arte escrita, 2001.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados/Cortez, 1982.

FREITAS, Maria Teresa A; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas/São Paulo: Pontes/ Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

LACERDA, Liliam Maria. **A história da leitura no Brasil: formas de ver e maneiras de ler**.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAROSSA, Jorge. **Entrevista a Alfredo Veiga-Neto Literatura, experiência e formação está em caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Marisa Vorraber Costa (org). 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜDKE, Menga *et al.* **Pesquisa em educação: abordagens educativas**. São Paulo: E.P.U., 1985.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MICARELLO, HILDA A. L. da Silva; FREITAS, Luciléia Rodrigues de. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com leitura e escrita na escola. In: FREITAS, Maria Teresa A; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

MILANESI, Luís. **Ordenar para desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ORLANDI, Eni P. A leitura: de quem, para quem?. In: ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo/Campinas: Cortez/Unicamp, 1996.

PENTEADO, José Whitaker. **Técnica da comunicação humana**. São Paulo/Pioneira, 1997.

ROLLA, Ângela da Rocha. **Professor: perfil de leitor**. Porto Alegre, 1995. Tese (Doutorado) – ILA / PUCRS.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SILVA, Lilian Lopes Martin da (org.) **Entre leitores: alunos, professores**. *Campinas: Komed: Arte escrita*: 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Linguagem e Educação), 1998.

TISSOT, Simon Andre. De la santé des gens de lettres. Lausanne, chez Grasset & Comp et à Lyon. **Chez Duplain**, 1775, pp.20-26.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Prática de leitura na escola**. Tese, Unicamp, Instituto de estudos de linguagem, 2001.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – ROTEIRO APLICADO AOS ACADÊMICOS

### ROTEIRO:

1) IDADE:

2) SEXO:

3) PROFISSÃO:

4) CURSO:

5) Defina o que é leitura para você.

6) Você se considera um leitor? Por quê?

7) Durante a sua infância, mesmo antes de se alfabetizar, havia um ambiente favorável para a leitura em sua casa?

8) Você se recorda de existirem livros ou outros materiais de leitura disponíveis para você em sua casa ou na escola?

9) Você efetivamente costumava ler na infância? Que tipos de materiais? Por quê?

10) Você lembra como era trabalhada a leitura na escola durante as primeiras séries?

11) Você costumava visitar a biblioteca da escola e levar livros para casa? Por quê?

12) Como se deu a prática de leitura de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries?

13) Você lia apenas os livros indicados (quando) pela professoras?

14) Durante o ensino médio, o que você gostava de ler? Por quê?

15) Hoje em dia, quais são as suas leituras? Por quê?

16) Você lembra do último livro que leu? (Nome e autor)

17) Atualmente, que tempo você dedica a leitura? Por quê?

18) Quando você seleciona um livro o faz em função do quê?

19) Você sentiu muitas dificuldades quanto à prática da leitura ao ingressar na universidade?

20) Faça um breve relato avaliando a sua história de leitura, indicando qual foi o período em que houve maior identificação com a leitura. E, após responder a todas as questões anteriores, fazendo uma nova reflexão, você se considera um leitor?

**ANEXO B – TABULAÇÃO DOS ROTEIROS APLICADOS AOS ACADÊMICOS*****ROTEIRO DO ACADÊMICO A***

- 1) 19 anos
- 2) Feminino
- 3) Professora
- 4) Pedagogia

***ROTEIRO DO ACADÊMICO B***

- 1) 39 anos
- 2) Masculino
- 3) Comércio
- 4) Direito

***ROTEIRO DO ACADÊMICO C***

- 1) 62 anos
- 2) Masculino
- 3) Contabilista
- 4) Direito

***ROTEIRO DO ACADÊMICO D***

- 1) 27 anos
- 2) Feminino
- 3) Auxiliar de Escritório
- 4) Pedagogia

***ROTEIRO DO ACADÊMICO E***

- 1) 22 anos
- 2) Feminino
- 3) Professora da Educação Infantil
- 4) Pedagogia

***ROTEIRO DO ACADÊMICO F***

- 1) 55 anos
- 2) masculino
- 3) comércio
- 4) Direito

***ROTEIRO DO ACADÊMICO G***

- 1) 18 anos
- 2) feminino
- 3) estudante
- 4) Administração

***ROTEIRO DO ACADÊMICO H***

- 1) 43 anos
- 2) feminino
- 3) professora
- 4) Pedagogia

***ROTEIRO DO ACADÊMICO I***

- 1) 19 anos
- 2) feminino
- 3) Professora, trabalho com Educação Infantil.
- 4) Pedagogia – Magistério da Ed. Infantil e Anos Iniciais.

***ROTEIRO DO ACADÊMICO J***

- 1) 48 anos
- 2) feminino
- 3) professora
- 4) Pedagogia

***ROTEIRO DO ACADÊMICO L***

- 1) 29 anos
- 2) feminino
- 3) funcionária pública – auxiliar de serviços educacionais
- 4) Pedagogia

**QUESTÃO 5 – DEFINA O QUE É LEITURA PARA VOCÊ.**

A) Penso que leitura é o ato de estudar, ampliar nossos conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia. É algo fundamental na vida, pois nos proporciona muitos momentos de prazer, quando for possível entender e gostar do ato de ler. Através da leitura podemos ir e vir em muitos locais e aprender coisas que até então ninguém nos havia dito em palavras.

B) Leitura pode ser entretenimento, mas principalmente um a fonte de cultura, através da leitura de bons livros, jornais e revistas nos tornamos mais cultos de certa forma.

C) Tomar conhecimento dos fatos ocorridos, das idéias, tendências, temperamentos dos autores.

D) Leitura para mim é poder viajar, conhecer outros lugares, pessoas, viver outras situações de vida, que normalmente são conheceria. É enriquecer o vocabulário, é aprender coisas novas e diferentes, É, enfim, muito importante para a cultura e vivência da pessoa.

E) Ler é um ato de estudar, estar informado e atualizado. Sabendo situar-se no mundo em que vivemos reconhecendo nossa história, cultura e gramática. Leitura é também um suporte para nos tornarmos seres mais cultos, conhecedores do mundo.

F) Leitura é a atualização.

G) Leitura, para mim, é ler qualquer parágrafo, artigo de revistas, jornais, textos, livros, contos, poesias.

H) Leitura para mim é passear pelo mundo do conhecimento. Viajar por lugares pertos e distantes, conhecer pessoas diferentes e estabelecer relações de aprendizagem.

I) Para mim leitura é o pilar mais importante do conhecimento. Através da leitura nos encontramos com o mundo, aprendemos coisas novas e ampliando assim nossa margem de conhecimento. A leitura, além de manter-nos informados, abre portas para um mundo desconhecido, a nossa imaginação, através dela podemos viajar, conhecer e despertar nossa criatividade.

J) Eu penso que, leitura é aprender, entender, tirar proveito, adquirir conhecimentos, ampliar horizontes etc... Através do ato de ler algo, ou observar e perceber, reconhecimento de mensagem por meio de uma pintura, situação representada, figura, desenho, gestos até mesmo um semblante bem interpretado tem sua leitura.

L) Leitura é um caminho para enriquecer o vocabulário, é a maneira para adquirir conhecimentos, informações sobre os mais variados assuntos.

### **QUESTÃO 6 – VOCÊ SE CONSIDERA UM LEITOR? POR QUÊ?**

A) Não posso dizer que sou uma pessoa que costuma ler bastante, mas sempre que posso procuro ler, pois estou ciente da importância da leitura no decorrer de nossa vida.

B) Não, eu acho que para ser leitor deve-se ler com mais assiduidade, procurar obras, enfim pesquisas, ler diariamente algo.

C) Sim. Por força da profissão e também pelo gosto da leitura, pela necessidade de atualização constante. Leio diariamente jornais, revistas, boletins informativos e correspondências eletrônicas.

D) Me considero razoavelmente um leitor. Acredito que deveria ler um pouco pois, digo, mais. Mas, devido à falta de tempo, tento ler o máximo possível.

E) Sim. Porque através das leituras tornei-me uma pessoa atualizada, sendo sabedora de diversos assuntos. Através dela cheguei aonde estou, faculdade e uma profissional que sou.

F) Não por falta de tempo.

G) Não, porque não costumo ler e não gosto. Mas estou ciente que isso me prejudica, pois lendo adquirimos conhecimento e fortalece nossa compreensão e interpretação.

H) Eu não me considero um leitor, pois, apesar de gostar de ler, leio quando é necessário.

I) Não sei se posso considerar-me uma leitora, pois tenho preguiça de ler. Quando encontro um livro que vai ao encontro dos meus interesses e o considero “envolvente”, leio-o até o final. Mas, se não tenho nada para fazer, raramente leio, procuro fazer outras atividades.

Sendo assim, mesmo sabendo da importância da leitura, não faço dela um hábito, por isso não creio que possa considerar-me uma leitora.

J) Sim. Não aquele leitor que se dedica diariamente, devora tudo que vem nas mãos, mesmo antes de trabalhar como professora eu lia muito como forma de lazer e curiosidade de conhecer outras culturas e o desenrolar de romances e histórias com tramas extraordinárias, fantásticas que permitia viajar com elas. Porém

hoje é uma necessidade de ampliar conhecimentos e como base para realização de trabalhos.

L) Estou despertando para a leitura agora com o Curso de Pedagogia em andamento e este hábito tem se tornado uma constante.

**QUESTÃO 7 – DURANTE A SUA INFÂNCIA, MESMO ANTES DE COMEÇAR A LER, HAVIA UM AMBIENTE PROPÍCIO PARA A LEITURA EM SUA CASA?**

A) Sim, pois meus pais liam todas noites para mim.

B) Não, devido à dificuldade da vida no interior o acesso a livros, jornais ou revistas era muito difícil.

C) Não. O ambiente não era propício em função do trabalho e da pouca escolaridade da família.

D) Sim, havia um ambiente propício para a leitura, no sentido de que meu pai me presenteava com muitos livros e eu acabei me incentivando a ler.

E) Em minha casa não havia um ambiente só para a leitura, as histórias eram contadas pelos meus pais e irmãos. O acesso aos livros era restrito.

F) Havia sim.

G) Não, na minha infância a leitura nunca foi muito requisitada, havia interesse em desenhos animados e brinquedos. Não havia um local agradável que me motivasse a ler.

H) Na minha infância não havia ambiente propício à leitura.

I) Não minha mãe é professora e sempre estava preparando aulas para aplicar aos seus alunos. Sempre foi muito curiosa e ela sempre deixou muitos livros à minha disposição, eu “lia” sempre, mas em qualquer lugar da casa, nunca houve um local específico.

J) Sim, eu via meus irmãos lendo tudo que lhes caia nas mãos era muito pouco o que se disporia na época. Lia-se almanaques pensamento e outros do gênero, livros, revistas e jornais quase não existia. Outro motivo eram as histórias que meus pais e tios contavam.

L) Antes de eu começar a ler na verdade não lembro muito bem, mas depois que iniciei na 1ª série eu lia pequenos textos do livro didático para o meu pai ouvir.

**QUESTÃO 8 – VOCÊ SE RECORDA DE EXISTIREM LIVROS OU OUTROS MATERIAIS DE LEITURA DISPONÍVEIS PARA VOCÊ EM CASA OU NA SUA ESCOLA?**

A) Minha madrinha é professora e sempre me presenteava com livros e brinquedos didáticos, sendo assim meu quarto sempre foi cheiro de livros e revistas.

B) Em casa havia poucos jornais e revistas; na escola livros e cartilhas somente para as séries, material de aula.

C) Não, não haviam materiais disponíveis.

D) Existiam bastante livros na minha casa.

E) Não haviam livros disponíveis na minha casa, e nem revistas.

F) Em minha casa havia muitos jornais e poucos livros, devido ao custo.

G) Muitos poucos livros e materiais eram disponíveis. Na escola não havia interesse dos professores, em casa faltava tempo para os pais.

H) Eu não me recordo de materiais de leitura na escola ou em casa até certo tempo.

I) Como relatei na questão anterior, sempre tive muitos livros, de todos os tipos à minha disposição em minha casa, bem como na escola, onde sempre teve estantes com diversos livros.

J) Muito pouco, tive a oportunidade de ler alguns livros de uma coleção que o meu irmão trouxe do quartel, não era literatura infantil como as de hoje, mas eram fábulas com cunho moralístico tinha o nome de “Contos Vespertinos”, foi muito importante na época, já na escola só tinha livros didáticos.

L) Em minha casa, os recursos eram poucos, mas na escola havia uma biblioteca, onde que nós tínhamos um horário durante às aulas, me parece uma vez por semana, para ir com a professora e escolher livros de histórias infantis para ler. Observação: nós não levava livros da biblioteca pra casa a leitura era feita no horário estabelecido dentro da escola.

### **QUESTÃO 9 – VOCÊ EFETIVAMENTE COSTUMAVA LER NA INFÂNCIA?**

#### **QUE TIPOS DE MATERIAIS? POR QUÊ?**

A) Quando pequena vivia com os livros em mãos, principalmente os clássicos infantis, pois eram os mais chamativos e o acesso era mais fácil.

B) Não, lia somente livros que ganhava na escola.

C) A minha leitura se restringia mais a livros escolares, temas de casa. Na época não existiam tantas alternativas como hoje.

D) Eu lia bastante histórias infantis, nos variados livros infantis. E gostava muito de ler.

E) Sim. Mas não era muito efetivo. Geralmente lia contos e histórias que eram através de textos pequenos. Lia pela curiosidade de ler, mas o que mais me fascinava era os clássicos de literatura infantil como Cinderela. Mesmo quando não era alfabetizada contavam-me histórias e eu fazia que lia como estava escrito e decorava as páginas sabendo contar o que se passava. Não tinha-se livros disponíveis em casa, já na escola tinha mais.

F) Sim, lia jornais, revistas e alguns livros. Porque tinha interesse.

G) Nos contavam muitas historinhas de livros infantis como Branca de Neve e os sete anões, Chapeuzinho Vermelho, etc. faziam com que utilizássemos a imaginação. A leitura individual não era tão cobrada quando pequenos.

H) Eu não costumava ler na infância. Somente o livro da escola quando tinha (Olavo, Élide)

I) Lia bastante, sempre gostei de fábulas, e inventava muitas histórias também. Sempre fui incentivada pelo fato de ter muitos livros à disposição. Minha mãe sempre comprou muitas coleções para eu ler que me incentivava no ato de ler.

J) Como já relatei anteriormente eu gostava de ler os livros da coleção, na escola era muito pouca coisa, em casa nós líamos até as bulas dos remédios, quando o pai comprava, mesmo se entender aquelas palavras estranhas e compridas, mas era novidade, por morar no interior a oferta muito pequena.

L) Lia na escola, nos momentos proporcionados por ela, eram livros de historinhas infantis e gibis, ainda lembro-me que meu pai trouxe de uma viagem de

historinha, o qual li e reli várias vezes, eu adorei aquele livro, pois as histórias eram rimadas por exemplo uma das frases que eu lembro “... e um sol mais que bonito, e o jacaré gritava lá no céu tem ovo frito.”

**QUESTÃO 10 – VOCÊ LEMBRA COMO ERA TRABALHADA A LEITURA NA ESCOLA DURANTE AS PRIMEIRAS SÉRIES?**

A) Geralmente em forma de textos mimeografados com pouca visão das palavras, as quais precisavam ser decifradas.

B) Alguns textos que a professora colocava no quadro, ou usava-se o mimeógrafo.

C) As professoras escolhiam temas e pediam aos alunos que lessem nos cadernos ou livros.

D) Não me recordo das leituras nas primeiras séries.

E) A leitura era trabalhada de maneira rígida, a professora nos dava um texto e tínhamos que ler em voz alta individualmente. Depois fazia ditado das palavras para que soubéssemos a escrita correta.

F) Lembro sim, através de pequenos textos.

G) A leitura era bastante (trabalhada em sala de aula como leituras de parágrafos em voz alta muitas vezes, contava pontos.

H) Era trabalhada através das famílias silábicas soltas ( Ba – bé – bi...)

I) Lembro-me apenas que tínhamos estantes com livros, mas a maneira como a leitura era trabalhada eu não me recordo.

J) Era uma mera repetência, alguém lia e quem não sabia ler repetia até decorar, tinha alunos que decorava o livro todo.

L) Não fazíamos leituras em voz alta na sala de aula, a professora ao iniciar as aulas com um texto pequeno – geralmente do livro – dividia em até três ou quatro partes e era escolhido os alunos que iriam ler, cada dia trocava.

**QUESTÃO 11 – VOCÊ COSTUMAVA VISITAR A BIBLIOTECA DA ESCOLA E LEVAR LIVROS PARA CASA? POR QUÊ?**

A) A partir da 3ª série, quando troquei de escola e estado passei a freqüentar a biblioteca da escola e levar livros para casa, até então não tinha acesso à biblioteca, muito menos podia levar livros para casa.

B) Não, a biblioteca era precária, os livros eram poucos e não era permitido levar os livros para casa.

C) Costumava visitar a biblioteca e raramente levava livro para casa. Haviam poucos livros disponíveis e a falta de recursos também pesava na hora de decidir comprá-los.

D) Sempre retirei e li livros na Biblioteca. Até no Ensino Médio, na minha escola, cheguei a ganhar um prêmio por isso. Sempre gostei de bibliotecas e livros.

E) Sim. Porém levar livros para casa somente escondido do pai que proibia que pegasse. Mas era freqüentadora assídua, tinha um cantinho onde tinha um tapete e almofadas para sentar e olhas as coleções, que ficavam expostas, eu passava recreios me divertindo com clássicos da literatura infantil.

F) Não freqüentemente, por não ser estimulado pelos professores da época.

G) Não, porque isso não era muito cobrado e eu não gostava de ler. (Quando as coisas são cobradas a gente aprende a gostar, este é um dos motivos, eu acho, que não gosto de leitura.).

H) Eu costumo levar livros para casa quando preciso de algo novo diferente p/ meus alunos.

I) Gostava de levar os livros que tinham bastantes gravuras e que o título era intrigante, pois isso aguçava minha curiosidade. Se o livro era “fino”, levava dois ou três se a escola permitisse.

J) Não. Naquela época não havia essa possibilidade.

K) Sim, nós íamos até a biblioteca e fazíamos leituras, porém não levava pra casa. A escola era particular, regida por uma senhora freira e não era permitido levar para casa os livros, só lia no horário oferecido pela escola.

## **QUESTÃO 12 – COMO SE DEU A PRÁTICA DE LEITURA DE 5ª a 8ª SÉRIES?**

A) Foi ficando de lado, pois naquela época biblioteca era o local onde íamos para lá fugindo dos períodos de aulas.

B) Leitura na biblioteca da escola, levava-se para casa somente livros para pesquisa, para algum trabalho escolar.

C) Mais pela exigência das professoras.

D) Não me recordo muita coisa em relação a 5ª e a 8ª.

E) Deixou a desejar, pois as professoras mandavam ler livros para fazer resumos e apresentar rotineiramente da 5ª a 8ª. Não gostava de falar em público, geralmente escolhia livros pelo seu tamanho para não falar muito. Tornou-se algo imposto e não algo prazeroso e estimulador, fazia pela obrigação de tirar boa nota.

F) Através de livros, jornais e revistas.

G) As professoras cobravam leituras de livros conhecidos, em um ano tinha que ler e falar sobre o livro, comentário com colegas e professores.

H) A prática de leitura de 5ª a 8ª séries se deu através de leitura e fichas de leitura.

I) Nossa professora indicava livros ou nos deixava ir à biblioteca e escolhê-los. Ao voltarmos para a sala de aula, tínhamos a “hora da leitura” onde a professora colocava uma música calma para relaxarmos e iniciarmos a leitura do livro que havíamos escolhido.

J) Nesse período eu lia muito, mas não tínhamos que fazer fichas de leitura e aquilo era muito chato, era uma obrigação e não diversão.

L) Muito pouco, parece que nestas séries não era exigido leitura, lembro-me de ter lido algumas coisas que era ofertado ao público na biblioteca do SESI, ficava perto da escola, mas eram revistas, gibis, que me interessavam na época.

Em casa lia os textos que o livro de Português trazia, por exemplo a história do Fofão que ao viajar de avião ocupou 2 poltronas por causa do seu tamanho, porém, ao pagar uma passagem lhe foi cobrado duas.

**QUESTÃO 13 – VOCÊ LIA APENAS OS LIVROS INDICADOS (quando) PELA PROFESSORA?**

- A) Muitas vezes não lia nem os livros indicados pelas professoras, quanto mais outras obras.
- B) Geralmente, as vezes lia-se alguma revista ou jornal.
- C) Além dos livros indicados, lia também revistas e alguns romances.
- D) Não. Lia os que elas pediam, fazíamos teatros, etc. Mas também lia outros.
- E) Não. Lia outros livros porque sempre gostei e quando alguém dizia que o livro era ótimo eu retirava-os para ler.
- F) Os indicados e algo mais.
- G) Sim, este foi um de meus problemas, eu não gostava de ler porque não era muito cobrado as leituras.
- H) Geralmente lia somente os livros indicados pela prof.
- I) Não, se encontrava um livro interessante eu o lia, mesmo que a professora não o tivesse indicado.
- J) Sim. Nessa época as disciplinas tinha maior número, nós tínhamos as técnica (8) e a educação física no horário inverso, não sobrava tempo para ler outros tipos de livro a não ser os recomendados.
- L) Geralmente sim, fora os livros pedidos por ela eu lia revistas, historinhas e gibis, pois meu padrinho trazia estes livros para ler com minhas primas.

**QUESTÃO 14 – DURANTE O ENSINO MÉDIO, O QUE VOCÊ GOSTAVA DE LER? POR QUÊ?**

A) Lia livros voltados aos conteúdos que estavam sendo estudados, todos voltados à educação, pois cursei magistério.

B) Tudo o que se referia a esporte, principalmente futebol, porque jogava futebol, também alguns livros de aventuras.

C) Eu gostava de ler sobre história geral, porque era uma viagem pelo mundo, conhecendo as civilizações.

D) Gostava muito de ler. A leitura sempre teve a Dom de me transportar, se sonhar com outros realidades. Lia livros juvenis e muitos romances esotéricos.

E) Gostava de ler, porém não mais com entusiasmo, as obras que estudamos eram de difícil compreensão.

F) O que mais me interessava eram livros sobre geografia, e pela curiosidade.

G) Quando eu lia, poucas vezes, era poesias e livros de romance.

H) No Ensino médio gostava de ler romances do José de Alencar.

I) Foi no Ensino Médio que deixei de gostar de ler. A professora nos obrigava a pegar um livro de um determinado autor e tínhamos de ler aquelas obras literárias “chatíssimas” e fazer resumo.

Como o livro, era considerado “chato” por mim, eu muitas vezes nem o lia e pegava o resumo com outras pessoas para entregar para a professora.

Eu era adolescente, queria ler livros que suprissem minhas curiosidades, obras literárias não me interessavam.

J) No ensino médio eu li mais o tipo, a maneira de retomar a leitura era diferente, li romances da literatura brasileira, embora alguns fossem proibidos na época principalmente Jorge Amado. Nesse período tomei gosto pela leitura novamente.

L) Não posso dizer que eu gostava, não tínhamos incentivo para leitura, não era incutido para nós que a leitura é uma ferramenta imprescindível para o aprendizado.

**QUESTÃO 15 – QUAL FOI O LIVRO QUE MAIS O(A) MARCOU? POR QUÊ?**

A) O cortiço, pois peguei o livro só por ser mo único disponível naquele dia, mas li, gostei e depois acabei comprando dum exemplar para mim.

B) Eu Cristiane F. Drogada e Prostituta.

C) O Conde de Monte Cristo ( Alexandre Dumas)

D) Nada fica sem resposta. Não recordo a autora, mas é da mesma linha de Zilbia Gasparetto.

E) Houveram vários, porém entre eles destaco O Alquimista do autor Paulo Coelho, pela mensagem que transmite, tem uma energia e sabedoria entre suas ricas páginas e é um autor que dispensa comentários.

F) “O moço e seus problemas” pelo ensinamento que me proporcionou.

G) Enquanto o amor não vem. Não lia os últimos capítulos do livro (Percebe-se que não gosto de ler) Comecei vários livros mas nunca me interessava.

H) O livro que mais gostei foi Iracema porque era a história de uma índia diferente da dos livros didáticos.

I) Gostei de ler “O seminarista”, era uma história muito triste. Eu o li três vezes. Mas não sei explicar o porquê, o livro me deixava curiosa mas não sei explicar o motivo de eu gostar do livro.

J) O livro que mais marcou foi “Cem anos de solidão.” G.G.M. A história envolvente fazia com que ficasse dentro da mesma, podia sentir o clima os cheiros, as situações que o autor contava. Embora longo mas bom.

L) Como já citei foi o livro que tinha frases rimadas, não tenho mais certeza do nome: Histórias do dia da Inauguração do Mundo. Porque foi meu pai que trouxe de uma viagem, pois ficava fora o tempo e sempre trazia alguma coisa, geralmente era brinquedo, mas desta vez foi o livro, eu tinha 9 anos.

### **QUESTÃO 16 – HOJE EM DIA, QUAIS SÃO SUAS LEITURAS? POR QUÊ?**

A) Hoje em dia minhas leituras vão de livros infantis até obras de grandes autores. Tudo por estímulos e para o crescimento do meu intelectual, penso que a cada nova leitura é uma cultura a mais que estou adquirindo.

B) Revistas, jornais e os livros que necessito para o curso universitário, raramente outras obras.

C) Jornais, revistas, boletins, publicações, em função da atividade profissional. Livros e revistas culturais, conhecimentos gerais e obras sobre Direito e Política.

D) Leio livros relacionados ao Curso de Pedagogia, leio também alguns esotéricos, espíritas, entre outros. Os do curso eu acredito ser muito importantes para minha profissão e os outros mais por curiosidade em outras culturas / religião.

E) Minhas leituras são livros de educação, auto-ajuda, revistas, Internet e jornais. Porque trabalho na área do magistério e gosto de estar atualizada, a própria facilidade nos cobra estas leituras e também o mundo em que vivemos, a sociedade precisa de pessoas com maior nível de cultura sabedoras de seus direitos e não seres alienados e submissos aos interesses de exploradores.

F) Tudo que abrange o curso de direito, pela necessidade e a vontade de saber.

G) Jornal, quase sempre apenas títulos e matérias em evidência, revistas de curiosidades e beleza. E livros obrigatórios na faculdade.

H) Hoje em dia minhas leituras de autores como Sergio Caparelli, Elias José, Ziraldo e outros que escrevem livros e poesias p/ crianças.

I) Gosto de ler romances, não tem nada a ver com minha personalidade, pois sou bem espontânea, não sou romântica, mas esses livros me chamam a atenção. Leio também alguns livros na área da Pedagogia para me informar e saber mais sobre meu trabalho.

J) Assuntos da atualidade, assuntos relacionados com a minha área, mas a leitura preferida é aquela por puro lazer.

L) Hoje procuro ler jornais, revistas da atualidade para estar informada e os conhecimentos que trazem, leio revista Época, Veja. Também livros como Içami Tiba, Augusto Cury.

**QUESTÃO 17 – VOCÊ LEMBRA DO ÚLTIMO LIVRO QUE LEU? (NOME E AUTOR)**

- A) Não lembro o autor mas o livro é: VIOLETAS NA JANELA.
- B) Elementos de Teoria Geral do Estado.
- C) A Luta pelo Direito ( Rudolf Von Jering).
- D) Anjos Caídos – Içami Tiba
- E) O último livro foi “Homens são de Marte e mulheres são de Vênus”.

Autor John Gray.

- F) Sim, “As misérias do processo penal” de Francesco Canelutti.
- G) O Pai Rico e o Pai Pobre, Richard Kiroskaki
- H) Os últimos livros que li foram: O jogo da fantasia de Elias José; e Cavalcando o arco-íris de Pedro Bandeira para crianças em idade escolar.
- I) Gosto de ler romances, não tem nada a ver com minha personalidade, pois sou bem espontânea, não sou romântica, mas esses livros me chamam a atenção. Leio também alguns livros na área da Pedagogia para me informar e saber mais sobre meu trabalho.
- J) Introdução ao Método Científico de Jorge Renato Johann.
- L) Li este ano uma obra que adorei (já li duas vezes) Pais brilhantes, Professores fascinantes de Augusto Cury.

**QUESTÃO 18 – ATUALMENTE, QUE TEMPO VOCÊ DEDICA À LEITURA? POR QUÊ?**

A) Ao ir deitar, pois é a única hora do dia que me sinto tranqüila para este ato.

B) Geralmente em finais de semana, durante a semana temos o trabalho e aula, os intervalos durante o dia geralmente é dedicado ao descanso.

C) Dedico 2 horas por dia, pelas razões expostas no item 16.

D) Leio antes de dormir e também no domingo á tarde, quando consigo.

E) Dedico 1 noite por semana para mim ler algo que desperta o interesse.

Mas leio mais vezes, por rotina e o necessário para meu trabalho e meus estudos.

F) Não tenho disponibilizado o tempo necessário para a leitura.

G) Às vezes pela parte da manhã, quando dou tempo para a leitura, livros raramente apenas a pedido dos professores.

H) Atualmente dedico pouco tempo a leitura, à noite antes de dormir ou quando é necessário.

I) Não tenho horário específico para a leitura, leio o que gosto, quando quero, nas horas vagas. E o que me é exigido na faculdade leio quando determino um tempo específico para isso.

J) Atualmente dedico para a leitura todo o tempo que disponho entre as tarefas de trabalho e domésticas, deixando de lado a TV e outras coisas que fazia antes, mas principalmente por leituras para fundamentar e aprofundar os conhecimentos nas disciplinas do curso.

L) Todo o tempo que sobra em fim de semana, antes de dormir eu leio um pouco, mas leio coisas que me interessam, no momento tenho pouco tempo, pois

não é fácil conciliar trabalho, estudo, casa, afazeres domésticos, marido enfim, a mulher dona de casa tem que achar um tempinho para cada coisa.

**QUESTÃO 19 – QUANDO VOCÊ SELECIONA UM LIVRO O FAZ EM FUNÇÃO DO QUÊ?**

A) Depende muito do dia, horas, pelo título, outras por saber que se trata de um assunto interessante, e assim vai...

B) Em função do meu trabalho, do esporte e do curso universitário.

C) Por prioridade no caso profissional e por interesse nas demais.

D) Faço em função do conteúdo, letra, assunto que me chama a atenção, ou até por indicações de amigos.

E) Seleciono o livro por indicação porque gostei do título ou por ter ganho de alguém para ler.

F) Das necessidades e a vontade de aprender.

G) A pedido dos professores ou alguma leitura obrigatória.

H) Quando seleciono um livro o faço em função da necessidade do momento.

I) O faço em função de aperfeiçoar-me em minha área de trabalho. Ou por ficar curiosa com o título. Agora quero ler os livros de “Harry Potter”, mas ainda não dediquei tempo para essa leitura.

J) Quando escolho para minha idéia e simplesmente satisfazer meus gostos e curiosidade e por assunto, pelo autor, pela história, sem obrigação de retornar a leitura e muito mais satisfatório.

L) Ao selecionar um livro, geralmente, olho o assunto ou o que está em evidência no mercado, por exemplo gosto de ler livros de auto-estima, psicologia – explicações sobre o ser humano em tempos modernos, sobre filhos, felicidade, amor, enfim sobre a vida.

**QUESTÃO 20 – VOCÊ SENTIU MUITAS DIFICULDADES QUANTO À PRÁTICA DE LEITURA AO INGRESSAR NA UNIVERSIDADE?**

- A) Mais ou menos nos primeiros dias principalmente, mas está passando.
- B) Sim, na interpretação dos textos devido a linguagem técnica usada pelos autores.
- C) Não, pela razão simples do hábito da leitura nas diversas áreas.
- D) Não senti muitas dificuldades com as leituras, mas com certeza, foi bem mais corrido do que antes.
- E) Não. A universidade nos dá mais ênfase à leitura e nos dá uma dimensão sobre como fazê-la e o que ler.
- F) Um pouco, por ter que ler bem mais do que estava acostumado a ler.
- G) Sim. Como não gosto de ler a minha dificuldade de interpretar, escrever é bastante.
- H) Ao ingressar na universidade senti certa dificuldade na leitura pelo fato de Ter que ler muita coisa ao mesmo tempo.
- I) Sim, muitas leituras eram difíceis e eu precisava me concentrar bastante para poder entender. No entanto, algumas leituras eram de fácil entendimento e eu gostei de lê-las.

J) Não. Foi até fácil, basta gostar de ler, entender o que leu e demonstrar isso de alguma forma, somente com alguns livros técnicos foi difícil por ter uma linguagem difícil e diferente.

L) Sim, estou no 1º ano do curso e há 11 anos eu não estudava, leitura direcionadas estavam adormecidas. Agora no 2º semestre acredito que será mais fácil, pois com o se diz “engrenou”.

**QUESTÃO 21 – FAÇA UM BREVE RELATO AVALIANDO A SUA HISTÓRIA DE LEITURA, INDICANDO QUAL FOI O PERÍODO QUE HOUVE MAIOR IDENTIFICAÇÃO COM A LEITURA. E, APÓS RESPONDER A TODAS AS QUESTÕES ANTERIORES, FAZENDO UMA NOVA REFLEXÃO, VOCÊ SE CONSIDERA UM LEITOR?**

A) Nunca fui uma pessoa dedicada a leitura, a partir do momento em que comecei a atuar na área da educação fui percebendo o quanto faz falta a leitura para o dia-a-dia. Não posso me considerar uma leitora, pois pratico pouco este ato.

B) A minha história com a leitura pode-se dizer que é em relação a profissão e agora com o curso universitário, acredito que agora estou lendo mais, procurando de certa forma um melhor desenvolvimento ou desempenho.

C) A intensificação da leitura se deve após o término do ensino médio, por necessidade até de atualização profissional e também pela convivência numa camada da sociedade mais exigente em função do nível cultural. Como reflexão, continuo acreditando ser um leitor, com mais dedicação ainda, pois, as portas do mundo se abrem ao conhecimento.

D) Sempre gostei muito de ler, mas em uma determinada situação da minha vida, a separação dos meus pais, muito tumultuada, quando tinha 15 anos, talvez tenha feito com que eu me virasse mais ainda para a leitura. Era um mundo diferente, podia viver outras vidas que não a minha. E, após, gostei cada vez mais de ler. E sempre que posso tenho um livro em casa, revistas para ler. Sob esse ponto de vista, me considero um leitor sim.

E) A minha vontade de aprender a ler foi tamanha que fui alfabetizada precoce. Pequenos textos que liam para mim eram inesquecíveis, fazia teatros e chegava a sonhar com estes personagens ou fantasias. A adolescência foi o período em que mais marcou a minha vida de leitora, lia muito pela curiosidade, principalmente livros de romance (contos de fada), estava cheia de dúvidas tinha vergonha de pedir busquei respostas nos livros, lendo muito, lembro de títulos como Meu pé de laranja lima, Meu primeiro beijo, os livros da Coleção vaga-lume, entre outros. E quantas vezes trancada no quarto, chorava e soluçava no final dos livros, me emocionei muito com: Meu pé de laranja lima, o Pêndulo do Relógio de Charles Kiefer e o 12º Anjo Og Mandino. A leitura me faz refletir e é algo prazeroso que venho praticando e cada vez mais pois melhorou muito o acesso aos livros, além do custo ser mais acessível comparando há tempos atrás.

F) Confesso que a partir de ter ingressado na universidade, me identifiquei mais com a leitura, mas como referi no questionário não o suficiente para um bom desempenho, vou ler mais. Considero-me um leitor por ter grande curiosidade pelos temas atuais e pela vontade de concluir o curso de direito.

G) A minha história de leitura é pobre pois acho que não cheguei a ler mais que 5 livros desde a minha adolescência. Agora na faculdade sinto como isso me prejudica, meu vocabulário é fraco e minha interpretação é difícil. Mas hoje não

me considero uma leitora, enquanto eu não aprender a gostar de ler vai ser difícil, ainda tenho tempo pra mudar meus hábitos e fazer uma leitura um prazer também e não apenas uma obrigação.

H) Minha história de leitura resume-se nas respostas acima, ou seja, ela esteve presente em minha vida à medida que a necessidade da leitura se fazia presente. O período em que houve maior interesse por ela foi aquele em que conheci os autores brasileiros e me identifiquei com alguns deles e seus personagens. Sendo assim não me considero um bom leitor pois penso que bom leitor lê por gostar e não só quando precisa.

I) Acredito que, quando criança e durante todo o ensino fundamental eu identifiquei-me muito na leitura. Fui perdendo o gosto pela leitura no ensino médio, onde fui perdendo o incentivo.

Após responder todas as questões acredito que eu seja uma leitora que só desperta gosto nas leituras que lhe interessam. Por isso não posso considerar-me uma leitora, pelo fato de não ter ânimo para ler os livros inteiros e interessar-me apenas por livros que eu considero bons sem ouvir indicações.

J) Minha história na leitura é muito pobre, porque quando mais necessitava de materiais variados que estimulassem a leitura, não tinha e a oferta era pequena, à medida que conseguia alguma coisa eu devorava.

L) Penso que minha história de leitura teve altos e baixos, e que houve prática de leitura na minha infância com intensidade, depois calhou-se as leituras na adolescência, praticamente não li nada, a não ser em encontros de jovens, faixa de 18 a 21 anos que freqüentei, lia textos bíblicos traduzidos em revistas e depois disso outras revistas, jornais, agora em 2004, veio uma avalanche de leituras com o Curso

de Pedagogia, e tento ler em pouco tempo que sobra outros livros para enriquecer conhecimentos e informações diversas, que possam me ajudar.

# 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](#)