

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GOSTAR DE LER: UM ESTUDO SOBRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E SUA
RELAÇÃO COM A LEITURA**

ELAINE SILVA DANTE

Piracicaba, SP.
2006

**GOSTAR DE LER: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E SUA
RELAÇÃO COM A LEITURA**

ELAINE SILVA DANTE

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Piracicaba, SP
2006

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes (orientadora)
Profa. Dra Emilse Aparecida Merlin Servilha
Profa. Dra Josiane Maria de Souza

Agradecimentos

A Deus, pela vida e pelas portas abertas

Ao meu marido Pedro, pelo carinho, compreensão e incentivo

Aos meus pais, Ataliba e Aldevina, e as minhas irmãs, Ieda e Luciane, pelo amor incondicional e o apoio

A minha orientadora, professora Cecília, pela dedicação profissional, pelo respeito e pelos questionamentos que me fizeram refletir e avançar

Às professoras, Nazaré e Josiane, membros da banca de qualificação, pelo acolhimento e contribuições

Aos meus alunos, com os quais sempre aprendo

A palavra mágica

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.*

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O desenvolvimento da capacidade leitora é fundamental para expandir possibilidades de aprendizagem em diferentes âmbitos da cultura. A formação do leitor é um processo contínuo que, pela amplitude dos aspectos envolvidos, ultrapassa a ação da escola. Não se pode, entretanto, negar a responsabilidade e o papel fundamental dessa instituição em face ao desempenho pobre de nossos alunos em leitura, evidenciado por vários estudos e avaliações oficiais. Concernente a essa preocupação, a presente pesquisa está centrada sobre a questão do “prazer de ler” e orientada mais especificamente para o objetivo de analisar a relação do aluno com o ler e para o modo como qualifica essa experiência. Para ancorar a discussão, são exploradas contribuições de diferentes autores e são tomadas como referências principais a abordagem semiológica de Roland Barthes e a abordagem dialógica de Bakhtin; embora esses teóricos se situem em matrizes distintas, o primeiro é aqui considerado por suas proposições sobre o prazer de ler, e o segundo, por suas interpretações da relação leitor-texto-autor na ampla trama discursiva das práticas sociais. O trabalho de campo focalizou estudantes do ensino médio, de uma escola da rede pública, e envolveu o uso de entrevistas. Na exposição das análises, as falas dos entrevistados foram abordadas inicialmente, de maneira sucinta, conforme uma classificação dicotômica de relação com a leitura: de prazer e envolvimento *versus* de desprazer e afastamento. Em seguida, o conjunto de depoimentos foi organizado sob três unidades temáticas: as experiências anteriores de leitura, o estatuto dos objetos de leitura e as experiências escolares relativas à atividade de ler. Essa seqüência de apresentação dos achados justifica-se pelo fato de que, no decorrer das análises, configurou-se uma grande diversidade dos dizeres dos entrevistados quanto à dicotomia anteriormente referida. A questão do prazer foi considerada enquanto conceito social e historicamente construído, assim como suas implicações na educação e na formação do leitor. Na discussão é reafirmada a responsabilidade social da escola em promover diferentes letramentos, utilizando variados objetos de leitura, o que possibilitaria o desenvolvimento de capacidades específicas. Essa responsabilidade abrange necessariamente o letramento literário que, por estar sendo negligenciado ou descaracterizado, demanda inovações pedagógicas urgentes.

ABSTRACT

The development of reading competence is essential to expand possibilities of learning in different spheres of culture. The formation of a reader is a continuous process that, due to the multitude of the aspects involved, transcends the realm of school. We cannot, however, attenuate the responsibility and the fundamental role of this institution in face of the poor performance of our students in reading, evidenced by various studies and official evaluations. Concerned with this problem, the present research is centered on the issue of “the pleasure of reading”, and is oriented more specifically to the objective of analyzing the students’ relationships with reading and the ways by which they qualify this experience. To support our discussion, we lean on the ideas of different authors and take as main references the semiological approach of Roland Barthes and the dialogical approach of Mikhail Bakhtin; although these theoreticians are situated in distinct frameworks, the former is brought here for his propositions about the pleasure of reading, and the latter, for his interpretations of reader-text-author relationships within a broad discursive interplay of social practices. The field work consisted of interviews with high school students who attended a state public school. In the presentation of the analyses, the interviewees’ statements about reading are initially reported according to a classification based on the dichotomy “pleasure and involvement” *versus* “displeasure and rejection”. In the following part, the students’ statements are organized under three thematic units: the previous experiences of reading; the status of different objects of reading; and the school experiences related to reading activity. This sequence of presentation is justified by the fact that, in the course of the analyses, the findings showed a great diversity of the statements and the need for a re-dimensioned view of the dichotomy mentioned above. The issue of pleasure was considered as a social concept, historically constructed, as well as its implication in education and in the formation of readers. The discussion points to the social responsibility of school in promoting different forms of literacy, encompassing diverse objects of reading, besides promoting the development of specific abilities. This responsibility must encompass literary literacy, a competence that has been neglected or dealt with in misleading ways, thus demanding for urgent pedagogical innovations.

SUMÁRIO

Apresentação.....	9
I. Práticas sociais de leitura e formação do leitor	13
1. Letramento: uma prática social.....	13
2. Os objetos de leitura.....	24
3. O papel da escola na formação do leitor	32
II. Referenciais teóricos: o prazer de ler e o processo de leitura.....	46
1. A abordagem semiológica de Barthes.....	46
2. A abordagem enunciativa de Bakhtin.....	55
III. Um estudo sobre a relação do aluno do ensino médio com a leitura	70
1. Objetivos e considerações metodológicas.....	70
1.1. as entrevistas.....	75
1.2. os sujeitos entrevistados.....	78
2. Depoimentos dos alunos sobre suas práticas de leitura	81
2.1. dois casos	81
2.2. Relações do sujeito com a leitura: a diversidade dos dizeres dos entrevistados	83
2.2.1. Experiências anteriores de leitura.....	84
2.2.2. O estatuto dos objetos de leitura.....	88
2.2.3. A leitura e as experiências escolares.....	102
IV. O gostar e o não gostar de ler	109
V. Considerações finais.....	123
VI. Referências Bibliográficas.....	127
VII. Anexo.....	134

Apresentação

Esta pesquisa orienta-se para o tema da leitura, mais especificamente para a relação do aluno com o ler e para o modo como qualifica essa experiência em termos de prazer ou desprazer.

Minha graduação – Letras e Psicologia – explica, em grande parte, meu interesse por esse problema, que envolve questões situadas na interface nos dois campos do conhecimento. A leitura sempre significou para mim uma atividade prazerosa; dependendo do texto lido essa percepção alcançava matizes diferenciados, nem sempre agradáveis, o que, no entanto, jamais prejudicou minha disposição para essa atividade. Acredito que o contato que tive, enquanto criança, com a literatura infantil, proporcionou-me experiências agradáveis que repercutiram em minha vida escolar e em minha formação como leitora. Também como professora de educação infantil, pude testemunhar o interesse que as crianças apresentavam quando ouviam histórias ou folheavam livros infantis. A situação mostrou-se diferente quando comecei a lecionar no ensino médio: as propostas de leitura eram rejeitadas por grande parte dos alunos, pois as encaravam como um sacrifício que muitas vezes não estavam dispostos a enfrentar. Comecei a questionar-me sobre o porquê dessa aversão. Ao mesmo tempo, porém, alguns alunos pediam-me indicações de livros e mostravam interesse nas aulas de literatura. A necessidade de compreender as diferenças de disposição e atitudes e, mais amplamente, o processo de formação do leitor, conduziu-me a este estudo.

A escolha dos sujeitos de pesquisa - alunos do ensino médio - ocorreu não só em virtude do meu trabalho, mas também por se tratar de um período da vida escolar no qual se subentende que esses adolescentes e jovens já adquiriram uma competência leitora mínima e as exigências de leituras são intensificadas com relação à quantidade e tipo de obras, com a presença dos chamados clássicos da literatura.

Com relação à competência leitora, ou seja, a capacidade de interpretar um texto e inferir proposições ou idéias nele presentes, sabemos o quanto essa habilidade é fundamental no processo de aprendizagem. Constatamos, entretanto, que o desempenho do aluno brasileiro nesse quesito é bem inferior ao desejado, como mostram os resultados das avaliações PISA (Programa Internacional de

Avaliação de Alunos) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)¹. No Relatório PISA 2000 que registrou a avaliação de capacidades de leitura de alunos de 15 anos, em 32 países, os brasileiros obtiveram os piores resultados: 65 % dos jovens avaliados têm dificuldade para inferir informações de um texto, identificar sua idéia principal, relacionando-a com as outras informações do texto no processo de reconstrução de sentidos bem como articular as informações do texto com seus conhecimentos pessoais. Nos resultados do ENEM, os indicadores relativos a tais competências referem-se a atividades mais complexas de linguagem envolvendo habilidades de leitura de gêneros e linguagens variadas, o que dificulta a avaliação da capacidade leitora de forma específica; pode-se usar como parâmetro a prova de redação que também se baseia na leitura intertextual, envolvendo diversos textos e gêneros – em 2001, a média geral da prova de redação foi apenas regular (52,58%).

Alguns procedimentos pedagógicos estão sendo discutidos e implantados por instâncias governamentais responsáveis pela educação com o objetivo de melhorar esse quadro. É importante considerar o que fazem ou podem fazer as escolas e os professores. Todavia, sem negligenciar o papel dessas instâncias, é preciso considerá-las em relação a um âmbito mais amplo que amplia ou limita a conquista da competência leitora.

Constitui parte desse processo a análise de como a sociedade brasileira percebe o livro e a leitura. Segundo a Câmara Brasileira do Livro, o índice de títulos que cada brasileiro lê é de 1.8, o que nos coloca muito abaixo de países mais desenvolvidos (França - 7; EUA - 5.1; Itália - 5; Inglaterra - 4.9)². Além de fatores sócio-econômicos que, sem dúvida, interferem no acesso a livros, devemos considerar as políticas públicas quanto à disponibilização de acervo nas escolas e bibliotecas. A questão é bastante ampla e envolve, em acréscimo aos fatores já apontados, a própria formação cultural do brasileiro. Rojo e Batista (2004), ao discutirem propostas de letramento, assinalam que as práticas discursivas de nossa população, mesmo a escolarizada, têm raízes nas formas sociais orais de interação, ainda que vinculadas às formas letradas; prova disso são as preferências pelos

¹ Os dados foram retirados da proposta de formação continuada a distância (via web) para professores de Ensino Médio – Práticas de Leitura e Escrita. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

² ARRUDA, A. Para construir leitores. Folha Online. São Paulo, 28 set. 2004. Disponível em: <<http://www.folha.com.br>. Acesso em 1 out. 2004.

jornais televisivos ao invés dos impressos, pelas novelas da TV em lugar do romance em livro, pela música ao invés da poesia, entre outras.

Com o propósito de entender a relação do aluno do ensino médio com a leitura, pensei em fazer algo de que gosto muito: ouvir os estudantes.

O trabalho de campo da pesquisa desenvolveu-se por meio de entrevistas que realizei com os alunos, numa perspectiva que se aproxima da história oral, com foco em suas vivências como leitor. As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas com estudantes pertencentes a uma escola pública, cujo alunado era heterogêneo quanto a condições sócio-econômicas.

É preciso reconhecer que os dizeres dos entrevistados referem-se a experiências subjetivas e lembranças que não necessariamente correspondem aos fatos reais. As implicações dessa opção metodológica serão oportunamente discutidas, mas, vale lembrar as palavras de Marilena Chauí (1995) a respeito do trabalho de Eclea Bosi: “fica o que significa” E é precisamente isso o que nos interessa: quais experiências foram e são significativas para os alunos em relação ao ler e aos objetos de leitura.

O presente trabalho tem o propósito de analisar essa relação e organiza-se da seguinte forma:

O Capítulo I trata da formação do leitor e aborda o letramento como uma prática social; apresento um breve painel com alguns dados históricos de como a leitura e a difusão da literatura aconteceram em nosso país. Também discuto a relação entre o sujeito e os objetos de leitura, bem como o papel da escola no processo de constituição do leitor.

No Capítulo II discorro sobre as concepções de leitura que, apesar de inserirem-se em matrizes teóricas distintas, serviram-me como referência nesse estudo: a abordagem semiológica de Barthes e a teoria enunciativa de Bakhtin.

No Capítulo III exponho a pesquisa realizada, explicitando os objetivos e justificando o procedimento metodológico que, como antecipado, envolveu entrevistas com alunos do ensino médio. Prossigo com a apresentação das análises, destacando primeiramente dois conjuntos de depoimentos específicos, que em uma primeira análise podem ser considerados como pertencentes a percepções distintas com relação à leitura: o gostar e o não gostar de ler. No desdobramento, os depoimentos dos vários entrevistados são organizados sob três temas: as experiências anteriores de leitura, o estatuto dos objetos de leitura e as experiências

escolares relativas à atividade de ler. Esses achados refletem a grande diversidade entre os dizeres dos entrevistados, o que me leva a rever a dicotomia anteriormente explicitada – gostar *versus* não gostar de ler.

No capítulo IV focalizo essa dicotomia, apresentando alguns dados adicionais e interpretações que dizem respeito mais focalmente ao tema do gosto ou prazer de ler. A questão do prazer é considerada enquanto conceito social e historicamente construído, assim como suas implicações na educação e na formação do leitor. Nessa discussão reafirmo a responsabilidade social da escola em promover diferentes letramentos e, mais especificamente, em favorecer e não descaracterizar o letramento literário. Exploro algumas possibilidades de uma organização adequada das práticas pedagógicas relativas ao trabalho com textos literários. Assumo que o prazer deve ser considerado sim, porém não como um fim em si mesmo ou num vínculo exclusivo com a diversão ou recreação. O texto literário precisa ser valorizado principalmente por permitir a construção de relações diversas entre autor-texto-leitor que conduzem à descoberta de saberes e sentidos que a leitura pode proporcionar à vida. O acesso a esse saber é um direito do aluno e um necessário compromisso da escola.

Espero que este trabalho possa trazer contribuições às pessoas que se interessam e se preocupam com a questão da leitura. Meu desejo é que as discussões evoluam para uma atuação prática que possibilite uma formação leitora mais consistente para nossos alunos, tornando-os mais receptivos diante de produções literárias e mais aptos a dominarem os diferentes letramentos que a sociedade atual exige.

I. Práticas sociais de leitura e formação do leitor

1. Letramento: uma prática social

Há uma variedade de designações referentes ao processo pelo qual o sujeito se insere no mundo da escrita: aquisição da escrita, alfabetização, letramento. De acordo com Rojo (1998), tais definições refletem as diferentes abordagens que compõem as pesquisas sobre o tema. Sendo assim, o termo “aquisição da escrita” traz implicitamente os pressupostos inatistas presentes nos estudos chomskianos; ao se fazer uso do termo “alfabetização” indica-se o lugar privilegiado que o alfabetizador ocupa nesse processo. A autora aponta que “letramento” é a terminologia mais polissêmica, que comportaria como traço comum a adoção de pressupostos teóricos que atribuem à interação social um papel fundamental na construção da escrita pela criança. Kleiman (1998), baseando-se em vários teóricos, também define letramento “como maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo” (p.176). Adotarei esse termo no presente estudo ao referir-me a inserção do sujeito no universo da leitura e escrita.

Recentes pesquisas, segundo Rojo (1998), indicam que o processo de letramento fundamenta-se na construção social do discurso oral. Citando os estudos de Scarpa, a autora afirma que há uma continuidade entre os dois processos e que estes ocorrem de forma não linear, envolvendo reestruturações não simultâneas de subsistemas, e pressupõem, necessariamente, um sujeito em interação e inter-relação com o outro e a própria linguagem.

O processo de letramento da criança é dependente, em certo grau, do letramento de seu círculo familiar e, também, como assinala Lemos (1988), da natureza da participação da criança nos discursos orais através dos quais as atividades de leitura e escrita adquirem sentidos – é esse modo de participação que permite à criança construir uma relação com a escrita. A autora ressalta, entre as práticas orais, o jogo de faz-de-conta (“fazer-de-conta-que-lê” e “fazer-de-conta-que-escreve”) como de grande relevância para o processo de letramento.

Outro aspecto apontado por Rojo (1998), refere-se às diferenças encontradas na interação social nas práticas de leitura de livros com crianças. Com base nos estudos de Teale, a autora sinaliza a pertinência de vários fatores entre os quais o

número de vezes que o livro já foi lido, a quantidade de crianças envolvidas na atividade, o ambiente sociocultural em que estão inseridos e o nível de desenvolvimento da criança. Dessa forma, torna-se de fundamental importância um olhar mais atento para as práticas de interação presentes durante o desenvolvimento do processo de letramento. Não se trata apenas do tipo de interlocutor que realiza a leitura, ou da natureza do texto e do número de vezes em que foi lido porque tais fatores não se encontram em uma distribuição linear e contínua. Para a autora, o mais relevante diz respeito “as práticas interacionais que foram inscritas no objeto e das relações que a criança estabelece entre tais práticas” (p.136). Como conclusão de um estudo sobre os diferentes aspectos envolvidos na construção do sistema de escrita da criança em fase inicial de letramento, afirma preferir “uma interpretação segundo a qual trata-se de sucessivas internalizações do discurso do outro (ou, segundo Bakhtin, das *palavras-alheias*) que levarão, no curso histórico do desenvolvimento, a cristalização de esquemas discursivos – próprios dessa subcultura letrada...” (p.165).

Kleiman (1998) também aponta que se entendermos letramento como as práticas relacionadas à utilização, função e impacto social da escrita, essa concepção não se restringe às práticas mediadas pelo texto escrito, e sim todas as que envolvam o ato de ler, escrever, além das modalidades orais. Dessa forma, escutar um noticiário no rádio ou na TV é um evento de letramento, pois o texto apresentado tem as marcas da modalidade escrita. A autora ressalta a influência do grupo familiar enquanto facilitador do letramento, assim como a importância da participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro: “note-se que, para a criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede a preocupação sobre se ela aprenderá a ler ou não, muito presente, entretanto, nos pais de grupos marginalizados” (p.183). Afirma que no caso de crianças que iniciaram seu letramento no ambiente familiar, a escola não introduz uma nova maneira de falar sobre o mundo, e sim apenas exercita gêneros e formas discursivas.

A cultura institucional, segundo Goulemot (2001), também nos predispõe a uma recepção particular do texto. Cada época constitui seus modelos e seus códigos narrativos segundo os grupos culturais; portanto, deve-se reconhecer que diversos modos de narrativa coabitam no mesmo espaço cultural e social. É a posse dos códigos que os regem que permite a leitura; através deles conhecemos, de

antemão, o produto cultural que vamos consumir. Goulemot cita o caso do romance policial ou da narração pornográfica, cujas estruturas narrativas são extremamente reduzidas e cuja leitura representa o encontro entre uma oferta e uma demanda. A autora conclui que poderíamos resumir a história da literatura em uma sucessão de ruptura nos códigos narrativos e colocar, portanto, uma acumulação de códigos narrativos adquiridos na potencialidade da leitura - essa acumulação se constitui no próprio movimento histórico e cultural; refere-se a um momento dado, a uma sociedade definida e permite, segundo sua riqueza ou pobreza, a hierarquização cultural; o grau de cultura poderia ser comparado à polivalência dos códigos narrativos, colocados em jogo no ato de ler.

Sendo a leitura prática cultural, torna-se necessário considerá-la em termos históricos, ou seja, entender como ela foi se constituindo ao longo de diferentes épocas. Um estudo desse tipo, com um cuidado de detalhamento, escapa às pretensões desse trabalho. Entretanto, julgo importante expor comentários sucintos sobre a história da leitura no Brasil. Antes da apresentação do breve painel, reproduzo aqui a crítica de Chartier (2001) sobre as pesquisas historiográficas que ignoram os suportes e acreditam que os textos são portadores de um sentido que é indiferente à materialidade do objeto manuscrito ou impresso através do qual ele é veiculado. Para o autor, uma história do ler deve apontar que as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas pelas leituras que se apoderam deles. A consequência desse pressuposto é que a leitura é percebida como uma prática criadora que não se anula no texto lido; os atos de leitura dão aos textos várias significações que diferem de acordo com as muitas maneiras de ler (coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras) – são como protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. Ele também se mostra contrário ao que denomina a tradição mais recente da sociologia histórica da cultura que procura estabelecer as relações entre pertença social e produções culturais e identificar os objetos (textos e impressos, por exemplo) próprios aos diferentes meios sociais. O autor argumenta que as modalidades de apropriação dos materiais culturais são mais variadas que a distribuição social desses materiais. A constituição de uma escala de diferenciações socioculturais exigiria, portanto, que paralelamente às sinalizações das frequências em determinados objetos ou meios, sejam

consideradas, em seus desvios, as práticas de sua utilização e consumo. Cita como exemplo o fato de que os materiais tipográficos (inclusive o livro), na sociedade francesa dos séculos XVI a XVIII, eram mais largamente presentes e partilhados do que se pensou por muito tempo: tanto os livros eruditos como os populares fluíam entre as diversas classes sociais. Da mesma forma, o cálculo da população alfabetizada também apresenta dados discrepantes. Para o autor, ao focar apenas a relação autor / leitor e as obras com estatuto literário, essa forma de crítica textual limita seu enfoque de leitura. Declara que, muitas vezes, o que é contemporâneo do leitor na edição antiga não é o trabalho de escrita, mas o de edição e que a “leitura implícita” visada pelo impressor-livreiro sobrepõe-se, às vezes contraditoriamente, ao “leitor implícito” imaginado pelo autor. Os dispositivos tipográficos têm, portanto, para Chartier, tanta importância, ou até mais, do que “sinais” textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor. Adverte, porém, que reconstituir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é assegurar a leitura efetuada e ainda menos sugerir que todos os leitores leram como se desejou que lessem; o conhecimento dessas práticas plurais será sempre inacessível, pois nenhum arquivo guarda seus vestígios. Acrescenta que há uma tensão entre a multiplicidade de modelos, práticas e competências. Essa variedade, entretanto, não se estende até o infinito:

as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. O que muda é que o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios (2001:92).

Desta forma, torna-se necessário compreender como a leitura é considerada e praticada em cada momento específico no interior de um grupo social. O Brasil, enquanto nação, tem uma formação cultural distinta e, portanto, a leitura aqui assume configurações outras que nos países europeus, por exemplo. Alguns dados históricos ilustram essas diferenças e penso que podem nos ser úteis na compreensão de como essa atividade foi sendo significada em nossa sociedade.

Sem a intenção de realizar um estudo aprofundado, apresento algumas considerações de Lajolo e Zilberman com o intuito de ventilar algumas reflexões. Ao

discutirem sobre a inserção social da literatura no Brasil, as autoras assinalam a importância de se perceber o cenário brasileiro: uma nação periférica e dependente que ainda não conseguiu realizar sua revolução burguesa. Para Lajolo & Zilberman (1991), tal revolução é passível de discussão como condição para a emancipação política, mas é imprescindível para a produção e circulação da literatura. Alguns pressupostos fundamentam essa afirmação. O primeiro deles seria o de que somente em sociedades burguesas (ou nas que estão nesse processo), um determinado tipo de escritura, vinculada a uma prática social, assume traços do que se poderia denominar literatura. Isto porque, segundo as autoras, não importa apenas de que maneira os textos representam as relações sociais, mas principalmente como o texto se insere no sistema de produção. O próprio texto instiga determinados modos de recepção e de leitura, antecipando os possíveis diálogos com a sociedade. Outro pressuposto apontado é um reflexo das circunstâncias históricas nacionais. As autoras citam o fracasso do Brasil em concretizar a revolução burguesa e se integrar aos padrões do capitalismo internacional; em consonância com esse quadro, o sistema literário assume uma posição de recuo frente às iniciativas de modernização não foram concluídas. A consequência disso é que essa literatura, quando analisada sob a ótica do aparato cultural de uma sociedade burguesa, parece ser repetitiva e atrofiada. O terceiro pressuposto por elas definido, refere-se às relações entre literatura e sociedade. A existência de um texto que recebe o atributo de literário supõe uma rede em que diferentes instâncias se integram. Participam desse processo a imprensa e sua tecnologia de produção e distribuição, em escala industrial, dos portadores dos textos escritos (livros, jornais revistas); a consolidação de um sistema de comercialização desses objetos; uma legislação que regulamente esse processo; uma política educacional de alfabetização e o apoio às instituições que democratizem o acesso a livros. As autoras ainda apontam como fator imprescindível, mas menos palpável, “a formação discursiva coesa e unitária, embora às vezes polêmica, que legitima a literatura” (p.10). Lajolo & Zilberman (1991) concluem que o sistema literário brasileiro carece de uma rede articulada, o que dificulta a difusão da literatura em nosso país.

As autoras historicamente situam o primeiro projeto educacional brasileiro como resultado da política catequética realizada pelos jesuítas que aportaram na Bahia em 1549. Através desse modelo foram estabelecidas condições para as ações

institucionais e coletivas do ensino da leitura e escrita, consolidando-se dessa forma, uma prática pedagógica voltada para a evangelização dos índios. Com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, em Portugal, e a extinção da escravidão indígena encerra-se a primeira etapa do processo educacional brasileiro. No novo panorama econômico que se instala, voltado para o cultivo da cana de açúcar no nordeste, o índio ocupa um papel muito menor. Organiza-se outro sistema educacional que tem como objetivo exercer o controle das práticas de leitura e escrita dirigidas, agora, para os colonizadores portugueses e seus herdeiros.

Nesse estágio da política educacional brasileira, os jesuítas continuaram a monopolizar o processo de instrução, uma vez que não havia um sistema escolar exclusivo para os jovens brancos, diferentemente do que acontecia na Europa onde o ensino se expandia. Não havia o propósito de se difundir a leitura e a escrita, nem a existência de um programa de formação, exceto para religiosos e bacharéis que, mesmo assim, precisavam completar seus estudos na Europa que já desenvolvia projetos voltados para a educação de cidadãos de um Estado Moderno. No Brasil os livros ainda eram raros e poucos aprendiam a ler. No entanto, com a expansão do sistema escolar europeu e o enriquecimento de determinados colonizadores em decorrência do ouro descoberto na região de Minas Gerais, houve uma maior preocupação com a educação dos filhos da classe dominante que deveriam revelar alguma instrução.

Lajolo & Zilberman (1991) ressaltam que o acesso à escola fazia parte de uma reivindicação da burguesia que considerava a educação um meio de preparar seus pares e desafiar o poder feudal. Com esse objetivo, a escola foi organizada de modo a reunir o saber reunido pela burguesia até aquele momento. Nesse novo modelo não havia lugar para o processo de aprendizagem defendido pela aristocracia e que privilegiava a formação pessoal, o conhecimento do passado. A burguesia procurou coletivizar o processo educacional mostrando que, a princípio, todos estavam habilitados a ele; as descobertas científicas da época e o estudo da língua vernácula (em oposição ao grego e latim) foram priorizadas. As novas propostas tiveram sua origem na França e apresentaram uma natureza mais coletiva e menos autoritária. As autoras assinalam, entretanto, que Portugal não foi capaz de promover sua revolução burguesa; a Igreja ainda exercia forte poder no país e os jesuítas, bastante conservadores, não permitiam as mudanças. Com a expulsão das colônias jesuíticas pelo Marquês de Pombal em 1759, houve um início de

modernização, que, entre outros aspectos, valorizava o ensino da língua nacional tornando-o mais simples para alcançar resultados mais positivos. Também houve um espaço maior para a discussão do papel da literatura na escola (deve-se acrescentar, entretanto, que ainda persistia a separação entre poesia e vida prática – os estudos literários continuavam na dependência do latim, com uma valorização dos clássicos). Apesar de contar com a participação de estudiosos preocupados em melhorar a qualidade do ensino e da produção literária no país, a reforma proposta pela administração de Pombal não teve sucesso; a falta de recursos suficientes para a formação dos professores e elaboração de material didático adequado, somada a reação de grupos reacionários acabou por suspendê-la após a destituição de seu governo.

Enquanto isso, o Brasil ressentia-se de falta de escolas, livrarias, gráficas e uma produção intelectual mais consistente – diante de tal quadro, poucos escritores conseguiam realizar seu ofício. Essa situação permanece mesmo depois de três séculos de colonização. Alguns centros urbanos começam a se formar e iniciam algumas atividades culturais. Salvador, primeira capital do Brasil, reúne um grupo de escritores que, na ausência de meios de produção e de um público leitor, criam uma academia, em 1724. Esse tipo de instituição, formada por um grupo de letrados locais sob a proteção de um mecenas, já era comum na Europa. Com a transferência da família imperial portuguesa para o Brasil e a conseqüente abertura dos portos, é permitido ao Brasil possuir impressoras. Aos poucos, alguns livros vão sendo publicados, ainda que se tenha que recorrer a recursos outros para tal empreendimento, como, por exemplo, dedicar o livro a algum santo para que o patrocinador possa lucrar igualmente com a obra.

Com o surgimento, mesmo que precário, de uma atividade comercial envolvendo livros, o leitor assume papel de destaque. Trata-se de uma perspectiva diferente da que prevalecia anteriormente entre os poetas do Arcadismo, por exemplo, cuja concepção era de que o escritor escrevia para ser apreciado pelos seus pares, uma vez que o público não entenderia a essência de sua obra; além disso, atribuía-se à poesia uma natureza eterna, imortal, bastando para isso que seu criador seguisse as normas vigentes. A partir dessa nova ótica, torna-se importante agradar ao público para que o livro tenha sucesso comercial. Na busca pelo leitor, numa tentativa de seduzi-lo, o escritor procura convencê-lo a ler sua obra. Surgem, nos prefácios dos livros, críticas a outras obras como as satíricas; ou a outras

manifestações artísticas como o teatro de comédia, cujo público seria menos instruído, já que não haveria necessidade de ser alfabetizado para compreendê-la. Tenta-se também conquistar o público feminino como romances de caráter folhetinesco:

a preocupação com o leitor (...) parece disseminada entre os escritores do século XVIII (...) por outro lado, nenhum desses poetas insiste em que se deva ler muito; pelo contrário, preconizam atitude seletiva para poupar o consumidor da dispersão ou mau caminho, representados pelos exemplos negativos (p.73).

Apesar da restrição, pode-se dizer que tem início uma nova concepção de literatura e leitura, mais vinculadas à vida cotidiana. As autoras assinalam que, assim como ocorreu na Europa, há um aburguesamento da literatura: antes destinada à aristocracia, passa a ter como público alvo a classe média, o que acarreta sua popularização. Entretanto, não bastam só a publicação de obras e o surgimento de autores e leitores para que haja a consolidação da literatura, é também necessário um discurso que a legitime: "tratava-se de credenciar culturalmente uma nacionalidade, projeto que depende tanto da existência de uma identidade literária, avalizada pela história da literatura, quanto de sua confirmação representada pela produção e consumo de textos de cunho estético" (p.95). Tal discurso, no entanto, é legitimado através da adoção de padrões estéticos europeus. As autoras lembram que esse fato não causa estranheza, uma vez que para a cultura nacional, o reconhecimento vindo de fora era tão ou mais importante que o interno (concepção que ainda hoje parece persistir).

Vimos o quanto a implantação da imprensa nacional foi tardia e como as conseqüências desse ato aconteceram de forma lenta, uma vez que se tratava de uma medida isolada, sem a necessária criação de instituições e instrumentos de difusão do material impresso. Dessa forma, a leitura ainda era percebida como uma atividade destinada a poucos. Lajolo & Zilberman (1991) relatam o depoimento de um viajante inglês, Henry Koster, que estando em terras brasileiras logo depois da chegada da família real, tem seu hábito de leitura questionado pelos moradores locais: seus vizinhos estranhavam o fato de ele considerar a leitura uma atividade prazerosa e viam-no como um homem santo porque lia muito.

Também não havia uma política educacional que assegurasse uma rede escolar eficiente: as crianças aprendiam com seus pais, cuja formação letrada era

bastante limitada ou com professores particulares sem que houvesse normas pedagógicas que orientassem o trabalho. A Constituição de 1823, ao tratar da questão da educação, privilegia a educação superior. Também não há a preocupação em se disponibilizar livros didáticos. A situação começa a se alterar com a inauguração do Colégio Pedro II e algumas outras escolas dispersas que criam condições para a adoção de livros com essa finalidade. A partir desse momento, surgem outros empreendimentos como a organização da historiografia brasileira, fundação de sociedades e revistas culturais, entre outros, ou seja, inicia-se a formação de uma infra-estrutura sem a qual torna-se impossível a difusão da leitura literária.

Segundo as autoras, a consolidação das livrarias e editoras ocorre somente na segunda metade do século XIX, com o estabelecimento, no Rio de Janeiro, de livreiros e editores estrangeiros “que representavam, via de regra, firmas francesas, interessadas em manter filiais num mercado que, embora limitado, se mostrava tão cativo da cultura do país de onde provinham” (p.144).

Concluem que apesar do público restrito, a publicação de livros no Brasil, hoje, pode ser um bom negócio, como atestam as grandes livrarias que possuem uma estrutura adequada e se valem também da comercialização de livros didáticos. Em contrapartida, relatam os depoimentos de vários escritores (como Joaquim Manoel de Macedo, Álvares de Azevedo, Machado de Assis) que denunciam em suas obras as dificuldades encontradas por quem tenta ser escritor em um país sem tradição de cultura letrada. Também observam o modo como, paradoxalmente, esses mesmos escritores retratam a leitura em suas obras, através das atitudes dos personagens criados por eles: “a poesia é responsável por ocasiões de aborrecimento e tédio no mundo das personagens romanescas, a leitura é, de outro, atividade rara e superficial” (p.170). Entretanto, sinalizam que a literatura brasileira, a partir da metade do século XX, desfruta de maior credibilidade, “contando com uma tradição que lhe permite auto-referenciar-se... encontra novas formas de inserção social, sem, contudo, abandonar o inconcluso projeto de afiançar pelas letras a modernização do país” (p.171).

A exposição de tais assertivas mostra que, de fato, a alfabetização e o acesso a materiais de leitura aconteceram tardiamente e de forma precária a grande parte do povo brasileiro. Também temos consciência de que essa situação ainda se mantém, embora em menor grau. Seria simplista demais dizer que essas são as

causas do reduzido número de leitores em nosso país. Mas não podemos deixar de considerar que a leitura é percebida e praticada de forma diversa em nações desenvolvidas, democráticas e com tradição literária.

Marques de Melo (1999) traz algumas contribuições interessantes ao tema. O autor afirma que, pelo fato facilmente verificável do aumento do consumo de mensagens impressas, pode-se concluir que o número de leitores hoje é bem maior do que foi no passado. Ele não desconsidera, porém, outros fatores que atestam a denominada “crise de leitura”. Cita estudos estatísticos que comprovam que o número de leitores não tem acompanhado a diminuição das taxas de analfabetismo e que mesmo nos países de tradição de cultura impressa, o volume de leitores não tem se expandido satisfatoriamente. E lembra que a produção editorial não atende à demanda de novos leitores, uma vez que o maior volume de material impresso ocorre exatamente nos países desenvolvidos. Conclui que a crise da leitura é decorrência da ordem econômica mundial vigente, um produto da sociedade de classes, que gera as desigualdades entre os segmentos de proprietárias e de trabalhadores e entre países ricos e países pobres.

O autor também contesta a tese de que os meios de comunicação de massa sejam responsáveis pela crise. Tal preconceito não encontra sustentação objetiva na realidade, pois os dados da literatura internacional evidenciam que o usuário dos recursos de comunicação em massa tende a usar complementarmente vários meios: quem vê televisão também lê (livros, jornais, revistas) e vai ao cinema; e quem pouco utiliza esses meios também tem pouco contato com a cultura impressa. Ou seja, na verdade os meios de comunicação em massa configuram-se mais como incentivadores da leitura do que como desestimuladores. Os defensores desta idéia argumentam que se trata exatamente do princípio que explica a articulação de toda a engrenagem da indústria cultural.

Quanto à responsabilidade da escola na formação do hábito de ler, o autor não contesta a tarefa da instituição de ensinar a ler e a escrever e estimular a leitura, entretanto pergunta se a escola educa efetivamente para a leitura ou, em suas palavras: o leitor formado pela escola torna-se um leitor permanente? Nessa linha, ele sugere que vem ganhando força a tese de que não é a escola que forma leitores. O hábito de leitura é algo que faz parte dos padrões culturais de um país, de uma comunidade. É uma atividade que se inicia no núcleo de educação informal, que é a família e encontra sustentação na vida comunitária. Portanto, a escola pode

contribuir para sedimentá-lo, mas não para lhe dar projeção na história do indivíduo. A leitura tem sempre uma finalidade e só adquire sentido dentro de um contexto específico; nela estão presentes dois fatores essenciais: a utilidade e o prazer. Tanto a leitura utilitária quanto a leitura que dá prazer são atividades motivadas pela inserção no mundo. Ambas acontecem em espaços definidos: o do trabalho (leitura que produz conhecimento e ajuda a solucionar problemas) e do lazer (leitura que preenche os momentos de ócio, produzindo sensações estéticas). Esses espaços podem ser assim caracterizados:

No primeiro caso, trata-se de uma atividade que, na sociedade de classes, é desempenhada peculiarmente pelos segmentos sociais que não dependem de esforço físico. Resume-se quase que ao fazer e agir dos intelectuais. No segundo caso, pressupõe tempo livre, momentos de ócio, além de condições ambientais para torná-la possível. E, por isso, converte-se em privilégio virtual da burguesia. O hábito de leitura depende, assim, do equilíbrio trabalho-lazer, em qualquer sociedade (MARQUES DE MELO, 1999, p.74).

As classes trabalhadoras são excluídas da leitura e acabam também excluindo essa atividade de suas vidas porque, para a maioria, a leitura pouco (ou nada) significa para o mundo do trabalho. Dessa forma, a causa da resistência à leitura estaria na marginalização escolar geradora de analfabetismo crônico que inclui os que não aprenderam a ler e os que foram induzidos a não gostar de ler. Também fazem parte desse quadro a natureza oral da cultura brasileira aliada à criação de uma imagem distorcida da leitura, percebida menos como uma atividade prazerosa e útil do que como algo trabalhoso e entediante.

Por se tratar de uma ação dotada de sentido social que pressupõe participação, criação e construção, a democratização da leitura está intrinsecamente relacionada à democratização da sociedade e não depende de medidas exclusivamente culturais (mais livros, bibliotecas, escolas) ou ações unilaterais de agentes educacionais.

A concepção de leitura enquanto prática social e historicamente construída estende-se também ao objeto de leitura. Toda situação de leitura pressupõe a existência de um objeto. A escolha do que lemos, o modo como o fazemos, o objetivo que almejamos, tudo é fruto de um aprendizado social. Como já foi mencionado, as formas sociais orais de interação têm na sociedade brasileira um uso privilegiado. Trata-se de um letramento, mas com características distintas. Neste

estudo, abordarei especificamente letramentos referentes a textos impressos e os principais objetos de leitura que lhes dão suporte.

2. Os objetos de leitura

Como vimos, os letramentos divergem em relação a sua natureza oral e escrita. Mas, mesmo tratando de letramentos referentes a textos impressos, as habilidades exigidas se diferenciam em função do objeto de leitura, uma vez que o suporte material e o tipo de texto utilizado requerem capacidades específicas. Atribui-se à escola a responsabilidade de desenvolver os vários letramentos; em virtude disso, os alunos tem tido acesso a diferentes tipos de textos em sala de aula. Apresentarei uma breve discussão sobre alguns objetos de leitura que circulam entre os estudantes e que, em maior ou menor grau, são utilizados pela instituição escolar com o propósito de formar leitores – devido à amplitude do material, a exposição se restringirá ao livro didático, aos clássicos, ao livro infantil, às revistas, jornais e gibis.

Posteriormente será abordada uma questão subjacente ao tema e que traz uma certa polêmica: quais os critérios que deveriam ser estabelecidos para a definição de um objeto de leitura de valor e sua relação com o conceito de “bom leitor”.

Tratarei inicialmente dos livros denominados clássicos que dão suporte ao texto literário. Estes livros assumem uma posição privilegiada quando falamos de leitura. A palavra *clássico*, segundo Lajolo (1982), deriva da palavra de origem latina *classis*, que designava classe de aula e passou a ser empregada para denominar os livros julgados adequados à leitura dos estudantes. Sendo assim, desde a sua origem, a escola assume o papel de legitimar uma obra classificando-a como literatura ou não, atribuindo-lhe o status de *clássico*. Como se torna evidente, o conceito do que vem a ser uma obra clássica gera muitas discussões. A obra literária é um objeto social e, portanto, cultural. O seu valor é determinado pela comunidade que a utiliza. Lajolo (1982) aponta que antes de cumprir sua natureza social, ou seja, de criar um espaço de interação estética entre o sujeito e o leitor, a obra literária deve passar por uma espécie de corredor comercial e ter o aval dos canais competentes, das instâncias às quais cumpre referendar sua literariedade.

Isto porque não basta um livro ser um *best seller* para se tornar um clássico. A autora destaca que há uma estreita relação entre as obras escritas em um determinado período (e que configuram a literatura desta época) e o que é identificado como o específico literário destas obras; os conceitos de literatura são inspirados pela leitura de determinadas obras e reciprocamente as obras literárias de um período incorporam essas formulações, ou seja, há um diálogo constante entre a prática e a teoria da literatura. De tempos em tempos, para se evitar uma possível estagnação há o momento da vanguarda, da subversão de tudo o que se refere à literatura e retoma-se o diálogo: “rompe-se aí o círculo vicioso de uma teoria e uma prática que constituem um espelho no qual se miram uns e outros” (1982:27)

Não se pode, portanto, negligenciar o caráter ideológico do conceito de obra clássica. Também não faz parte do objetivo desse trabalho aprofundar a discussão sobre sua natureza. Apresentarei apenas algumas considerações feitas por Lajolo (1982) que servem não como definição do termo, mas como reflexão a respeito:

Toda e qualquer palavra, toda e qualquer construção lingüística pode figurar no texto e literalizá-lo. Ou, ao contrário, não literalizá-lo coisa nenhuma, apesar de todo o ‘pedigree’ literário que certas palavras parecem arrastar atrás de si...não é, portanto, o uso deste ou daquele tipo de linguagem que vai configurar a literatura...é a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto (p.38)

Sendo assim, o texto literário não é exclusividade das obras clássicas no sentido temporal do termo, muitos livros contemporâneos só posteriormente serão avaliados como textos literários.

Outra questão subjacente a sua definição diz respeito à finalidade de sua leitura. Deve a escola obrigar os alunos a lerem os clássicos? Calvino (1993) nos diz que as leituras realizadas na juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração e inexperiência, mas também podem ser formativas, oferecendo termos de comparação, paradigmas de beleza e outros ensinamentos que permanecem mesmo que esqueçamos o livro. Por isso, em se tratando de um clássico, não importa se o estamos lendo pela primeira vez ou relendo porque sempre estaremos percebendo algo novo ou oculto nas memórias de nosso inconsciente coletivo e individual: “toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira (...) toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura” (p.11).

Para o escritor italiano os clássicos não devem ser lidos por obrigação ou por respeito, mas só por amor; entretanto, ele afirma que há uma exceção: a escola deve fazer com que o aluno conheça um certo número de clássicos dando-lhe os instrumentos necessários para que depois ele possa fazer a sua opção; mas, acrescenta que as escolhas válidas são aquelas realizadas fora ou depois da escola. O autor também sugere que os clássicos devem ser lidos alternadamente com leituras de atualidades para que possam alcançar um rendimento máximo de leitura. Isto porque os clássicos necessitam, para serem lidos, da definição de que lugar eles estão sendo lidos, para que o leitor e o livro não se percam “numa nuvem atemporal” - o clássico tende a relegar as atualidades à posição de fundo, entretanto, não pode prescindir delas. E conclui: “a única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (1993:16).

A questão da obrigatoriedade da leitura será objeto de discussão posteriormente, mas a preocupação com o leitor do texto literário no conjunto dos objetos de leitura prevalece neste estudo.

São reconhecidas as características que fazem do texto literário uma leitura diferenciada. O clássico, ou a obra literária, na medida em que se funda na representação do real permite ao leitor contatos mais amplos com o meio físico, social e histórico. Além dessa função formativa, o clássico trabalha com um tipo específico de linguagem que propicia ao leitor uma experiência estética e cognitiva. A especificidade da linguagem literária é discutida por Lajolo (1982), “a linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana (p.38)”. E é no interior dessa relação entre autor e leitor que se abre o espaço para a interpretação e a imaginação. Zilberman (1999) comenta que o texto ficcional possui uma natureza inacabada; cabe ao leitor preencher as lacunas e dar vida ao mundo simbólico criado pelo escritor. A autora reafirma que a obra literária é o objeto através do qual a leitura se concretiza e a elege como o modelo de excelência da leitura.

Apesar dos livros clássicos terem sido legitimados pela escola, há um outro objeto de leitura que se liga mais estritamente com esta instituição, uma vez que surgiu com ela: o livro didático. Há uma tendência em classificar todo livro utilizado na escola como didático. Isso porque, mesmo em se tratando de textos literários,

científicos ou de qualquer outra natureza, ao ser introduzido em sala de aula ele assume outros objetivos e torna-se escolar. Os livros didáticos, entretanto, são livros já criados com a finalidade de acompanhar o estudante durante os anos escolares restringindo seu conteúdo a informações específicas de uma determinada área de conhecimento acompanhado de uma lista de exercícios. Zilberman (1991) afirma que o seu caráter exclusivamente utilitário terminou por degradá-lo, mas pontua que nem por isso ele deixou de se constituir em uma grande fonte de renda para os autores e editores. A autora também sinaliza sua natureza imediatista, alegando que o ensinamento por ele proporcionado (regras lingüísticas ou história da literatura, no caso do livro de Português) adquire sentido para o aluno apenas quando ele eventualmente precisar dele, como em um teste de seleção, por exemplo. Para Zilberman (1991), em função de seu conteúdo, o livro didático se torna descartável e é definido por ela como o avesso do tipo de leitura que deveria ser incentivado. A autora argumenta que seu uso quase que exclusivo faz com que se torne “o arquétipo do livro em sala de aula” criando um efeito considerado por ela negativo, uma vez que distorce a imagem que a prática da leitura almeja alcançar. A sua principal crítica diz respeito ao que ela denomina de exilamento do leitor, uma vez que o livro didático propicia pouco ou nenhum espaço para a interpretação.

Bosi (2000) assinala que, apesar dos livros didáticos apresentarem textos literários, a presença deles por si só não garante que sejam trabalhados respeitando sua literariedade. A autora afirma que ao passar de um suporte impresso para outro, o texto tem suas características transformadas e muda de gênero passando a ser escolar. Entra as muitas alterações que ocorrem nessa transposição, a autora cita as de natureza grafo-plástica (referência a tipo de letra, diagramação das frases, grifos, titulação, presença ou não de gravuras); as textuais e lingüísticas (encurtamento, supressão, fragmentação de parágrafos ou palavras – além da troca de palavras por sinônimos, alterações de gênero ou de número e mudanças na pontuação e na estrutura do texto) e as de natureza contextual (referentes à existência ou não de apresentação, comentários, textos que o antecedem e o precedem, o espaço que foi dado a ele com relação aos demais). É comum também a omissão de fontes bibliográficas ou informações sobre o autor do texto; nesse caso, o autor passa a ser o escritor do livro didático, uma vez que é com ele que o leitor dialoga. A autora conclui que se considerarmos o contexto discursivo dos textos didatizados, nenhum deles é trabalhado como literatura.

As características apontadas acima estão presentes em maior ou menor grau nos livros didáticos. Em decorrência da expansão do mercado, como já foi dito, muito lucrativo, há uma preocupação por parte dos órgãos públicos responsáveis pela sua distribuição com a qualidade dos mesmos. Algumas experiências têm sido feitas no sentido de orientar os professores para que escolham livros mais adequados. Porém, algumas vezes são contrárias ao seu emprego devido a sua própria natureza. Por outro lado, seus defensores argumentam que se trata de um material de leitura importante já que muitas vezes é o único livro que a criança tem acesso. Além disso, ele garante um mínimo de informação e, em muitos casos, minimiza a atuação de um professor mal formado. Entretanto, é justamente esse o ponto principal. O livro didático é um instrumento, pode ser útil se escolhido com cuidado e mais do que isso, se empregado de acordo. Mas, para isso, é fundamental que o professor esteja preparado e saiba como trabalhar com ele.

Anterior ao livro didático, há um objeto que teria como finalidade ser o primeiro objeto de leitura: o livro infantil. Tal fato nem sempre corresponde à verdade; aliás, o mais comum é que a criança, imersa em uma sociedade letrada, tenha acesso a muitos tipos de textos simultaneamente. Mesmo assim, essa é a razão de sua criação: inserir a criança no mundo da leitura. Paradoxalmente, as histórias que hoje são mais comumente associadas ao livro infantil, os contos de fadas, não foram destinadas, originalmente, a este público. Daí decorre a dificuldade que encontramos ao tentar defini-lo. Cecília Meireles, consagrada autora desse gênero, comenta sobre o tema:

Evidentemente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma literatura infantil a priori, mas a posteriori. (1984:20).

Para Zilberman (1991), esse tipo de gênero apresenta algumas características específicas que não podem ser desvinculadas de sua evolução histórica. Sua maior especificidade decorre de sua dependência a um tipo determinado de leitor: a criança. Outro aspecto importante é o fato de seu acervo ter sido constituído por um material pré-existente; os contos de fada teriam sido incorporados ao universo infantil por terem um conteúdo onírico latente que

corresponderia às aspirações de uma camada social cuja posição submissa assemelha-se a da criança (o elemento mágico, presente de modo natural nas histórias, teria a função de ajudar o protagonista a vencer as dificuldades). A autora afirma que, por essa razão, a literatura infantil só merece essa denominação quando incorpora as características dos contos de fadas, ou seja, a presença do maravilhoso e do universo em miniatura. Além disso, enfatiza a questão da comunicação assimétrica nesse tipo de literatura, uma vez que o adulto reafirma sua influência sobre a criança: a história é construída obedecendo a valores ideológicos do universo adulto.

É importante acrescentar que a Literatura Infantil só assumiu esse caráter quando se começou a pensar a infância através de uma outra concepção. Somente a partir da Idade Moderna é que a criança passou a ser vista como pertencente a uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica. Durante o feudalismo, havia a centralização de grupos de indivíduos ligados por laços de sangue, favores ou dívidas, subordinados a um senhor de origem aristocrática. Com a decadência desse sistema, a família transforma-se em um núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade e fortalecer os vínculos afetivos de seus membros. Antes da constituição desse modelo familiar, crianças e adultos não só compartilhavam das mesmas manifestações culturais, como também exerciam tarefas produtivas semelhantes. A partir do momento em que a família se organiza e assume a responsabilidade de cuidar para que seus filhos atinjam a idade adulta (diminuindo o número de mortes prematuras), providenciando sua formação intelectual, a infância passa a ser valorizada e idealizada. Zilberman (1991) sinaliza que a criança, afastada dos meios de produção, tem sua condição de subordinação aumentada em relação ao adulto – ideologicamente é ressaltada sua imaturidade física, intelectual, moral e afetiva. As instituições encarregadas do atendimento às crianças e jovens propagam essa imagem, mesmo que, contraditoriamente, assumam um duplo papel: ao mesmo tempo em que tentam preparar a criança para o ingresso no mundo adulto, procuram protegê-la afastando-a do mundo exterior restringindo seu contato social ao ambiente escolar. Quanto ao conteúdo transmitido, prevalecem as normas e valores da classe dominante. Segundo a autora, a Literatura Infantil, devido ao forte vínculo com a instituição escolar, passa a ser um instrumento dessa ideologia.

Pode-se dizer que o livro infanto-juvenil não difere muito, em suas características essenciais, do livro infantil. Seu objetivo é atender a um público que se transforma de criança em adolescente e, dessa forma, passa a exigir leituras diferenciadas. Portanto, a questão da transitoriedade do leitor permanece, assim como os questionamentos decorrentes de sua definição e faixa etária de seu destinatário. Os livros infanto-juvenis são também denominados paradidáticos quando passam a fazer parte da lista de livros solicitada pelo professor. Nesse contexto, ele assume parcialmente as características do livro didático uma vez que sua leitura tem uma finalidade pedagógica. Outro aspecto comum nesse tipo de literatura é a adaptação de obras clássicas que são reescritas por um outro autor. Sérias críticas são endereçadas a essas adaptações; a principal delas seria a de que essa prática constituiria uma deformação da obra original e representaria a sua destruição. Alega-se também que, ao substituir a linguagem original por outra hipoteticamente mais fácil, estaria se retirando toda essência da obra e subestimando a capacidade cognitiva dos adolescentes. Os defensores contra-argumentam que, por meio de adaptações, os estudantes têm acesso aos clássicos e isso facilitaria a leitura dos originais, posteriormente - o conhecimento da história seria um estímulo. O fato é que a literatura infanto-juvenil, assim como a infantil, têm progredido muito em termos de títulos editados; infelizmente porém, parece não haver um avanço proporcional em termos de qualidade dessas publicações.

Os outros objetos de leitura (jornais, revistas e gibis) de que tratarei agora, têm uso limitado dentro dos muros escolares. Mesmo que consideremos um aumento cada vez mais freqüente de sua utilização na sala de aula, sua leitura ainda é, na maioria das vezes, realizada de forma voluntária e em outros ambientes que não o escolar. Embora compartilhem de características comuns, cada objeto tem um suporte material que o diferencia.

O jornal era o veículo de comunicação impressa mais ágil do qual fazíamos uso, uma vez que sua circulação é diária. Sua atualização só era sobrepujada pelo rádio e TV, capazes de transmitir a notícia simultaneamente ao acontecimento, mas na modalidade oral. Com o advento da Internet, podemos ler a notícia em tempo real. Mesmo assim, o jornal se destaca pelo seu propósito de fornecer mais detalhes e comentários críticos a respeito. Essa mídia impressa também tem procurado atender às necessidades do leitor moderno e explorado assuntos diversos em cadernos específicos; temos assim notícias separadas por temas como cotidiano,

informática, esporte, cultura, turismo, entre muitos outros. No Brasil, segundo dados do Instituto Verificador de Circulação (IVC)³, a Folha de São Paulo é o jornal de maior circulação e tiragem do país com uma média de 350 mil exemplares nos dias úteis e 450 mil nos domingos no ano de 2005. Mesmo considerando-se que o jornal tem uma abrangência regional⁴, os números atestam que o meio de comunicação escrito, mais barato e acessível, não chega a muitos lares brasileiros.

As revistas têm, devido às possibilidades do suporte material que as constitui, grande poder de atração. As fotos cada vez mais presentes e melhor definidas propiciam uma leitura visual que complementa a leitura escrita. Como são produzidas levando-se em consideração temas específicos, conseguem abranger uma infinidade de assuntos atendendo as mais diversas áreas de conhecimento. A profundidade com que desenvolvem o conteúdo também é variável. A revista de maior circulação no país é a *Veja*, que trata de assuntos atuais que são notícia. O número de leitores estimado é de 3.828.000 (já considerado o fato de que um exemplar é lido por mais de uma pessoa)⁵. Apesar da dimensão continental do Brasil, pode-se dizer que sua inserção não é prejudicada por características regionais; mas, sem dúvida, fatores econômicos são determinantes, ainda que não exclusivos. Uma pequena parcela dos 180 milhões de brasileiros podem comprá-la.

Os gibis, ou história em quadrinhos, foram concebidos para um público mais específico e restrito: as crianças. A primeira publicação brasileira, o *Tico-Tico*, data de 1905. Os criadores dos gibis sempre afirmaram terem propósitos pedagógicos; mas, apesar disso, ainda hoje os gibis sofrem um certo preconceito entre os educadores. Mesmo assim, essa mídia impressa tem evoluído com as inovações da tecnologia e procura atender ao seu público (também de adolescentes) com uma linguagem rápida, atual e com um forte apelo visual.

Nos três objetos de leitura citados, pode-se perceber, de modo ainda mais expressivo, a noção bakhtiniana de que o enunciado se constitui em função de seu destinatário. Ideologicamente há toda uma pressão da mídia, uma indústria cultural e um mercado capitalista que visa lucros, mas com uma frequência cada vez maior, os

³ Informações obtidas no site www.folha.com.br

⁴ A Folha de São Paulo circula em vários estados brasileiros, mas consideramos aqui os dados do estado de São Paulo, onde ela é produzida e tem a maioria de seus exemplares vendidos e cuja população é de aproximadamente 37 milhões de pessoas, sendo que 10 milhões moram na cidade de São Paulo.

⁵ MARPLAN. As 10 +. 9 Mercados, 2. semestre/ 2005. Disponível em: <http://www.abril.com.br> acesso em 30 mar. 2006.

produtores desses materiais de leitura procuram identificar o perfil de seus leitores para atendê-los. Assim, há jornais mais populares, de posturas políticas mais conservadoras ou não. Há revistas dirigidas para as mulheres casadas mais jovens, para as mais velhas, para as solteiras de diferentes idades, só para ficarmos no campo das revistas chamadas femininas. Também os gibis procuram atrair “as diferentes tribos” , como são denominados os grupos de jovens, utilizando uma linguagem com a qual o leitor se identifique.

Não podemos discutir letramento, práticas de leitura, objetos de leitura e, mais especificamente a formação do leitor, sem analisar o papel desempenhado pela escola, a instituição oficialmente responsável pela sua capacitação.

3. O papel da escola na formação do leitor

O sistema educacional e a política de formação de leitores no Brasil têm sido alvo de sérias críticas. Na busca de superação do problema, alguns autores discutem possibilidades que ampliem iniciativas para além da escola, ainda que a ela vinculadas. Nessa direção, Silva (1991) propõe a adoção de medidas que poderiam ser definidas como “caseiras”. O termo abrangeria práticas que pertenceriam ao ambiente próximo ou local de trabalho do formador de leitores (no caso, o professor) e dependeriam de sua atuação direta, em contraposição às medidas oficiais e procedimentos impostos e diretivos. Fariam parte dessas estratégias, a parceria com os próprios alunos da escola, a união de todos os professores objetivando uma promoção da leitura de forma multidisciplinar, o trabalho com pais, entre outras. O autor alerta que muitas vezes tais medidas, que a princípio poderiam ser classificadas como “óbvias”, não são executadas devido a uma postura passiva dos profissionais envolvidos no processo; mesmo reconhecendo as dificuldades encontradas pelos professores brasileiros devido à carência estrutural de nosso sistema educacional, denuncia que não podemos fugir ao nosso dever de promover a aprendizagem, pensando em soluções caseiras e lutando pela construção de uma política oficial democrática.

O mesmo autor sinaliza que a criação da ALB – Associação de Leitura no Brasil – que tem como objetivo atuar junto aos profissionais envolvidos no mundo da leitura lutando pela sua democratização em nosso país, poucos resultados tem

conseguido frente aos meios editoriais. No início da década de 1990, a expectativa era de que os editores se interessassem pelos trabalhos da ALB, tendo em vista três princípios básicos sobre os quais ela se apóia. Primeiramente o fato de que um livro é feito de signos que se não forem lidos não produzirão significados e, portanto, constituirão um objeto sem valor algum. O segundo aspecto é que o livro não pode ser considerado como uma mercadoria de consumo qualquer, uma vez que se trata de um objeto cultural, produto de um grupo social, cujo significado é atribuído pelo leitor. O terceiro fator refere-se especificamente a conjuntura social do Brasil, um país com sérios índices de analfabetismo que atingem proporções alarmantes se ampliarmos o conceito e incluirmos os “analfabetas funcionais”. Tais considerações, porém, parecem não serem compartilhadas pelos editores que, segundo Silva, não têm consultado a ALB.

Se por um lado o mercado editorial não tem consciência da dimensão cultural e da responsabilidade social de seu trabalho, por outro, as instituições acadêmicas, responsáveis pela formação de professores também não têm cumprido seu papel. Os educadores, sem uma capacitação específica, chegam às salas de aula reproduzindo estratégias pedagógicas que, de acordo com sua avaliação, são ineficazes e obsoletas, sem condições de selecionar bons textos e planejar modos de se trabalhar com eles. O autor acrescenta ainda, sem desconsiderar possíveis exceções, que a maioria dos professores possui um universo de leitura muito restrito, o que inviabiliza definitivamente uma prática voltada para a formação de leitores.

No panorama que tece sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil, o autor não negligencia o contexto sócio-político-cultural que nos cerca. Critica as propostas executadas pelo Estado afirmando que elas não levam em conta a causa principal que seria as condições de trabalho dos professores para a produção do ensino: “sem a recuperação da dignidade do professor, pouco ou nada se pode fazer pela democratização da escola e da leitura” (SILVA, 1991, p.41). Propõe uma pedagogia de leitura centrada na realidade, com a incursão de textos que propiciem ao leitor a compreensão do meio em que vive e de si mesmo como elemento desse contexto. O autor também se mostra contrário à concepção exclusivista da leitura como uma atividade de prazer. Argumenta que a interpretação equivocada dessa abordagem eliminou o caráter diretivo do ato pedagógico e proporcionou uma visão reducionista do problema; complementa afirmando que, além dos textos literários, o leitor

confronta-se com outros tipos de texto na vida em sociedade e deve ser capaz de lê-los. Ressaltando o papel diretivo da atuação do professor nas práticas de leitura, preconiza como condição indispensável a intimidade do professor com os diferentes tipos de texto e sua competência em selecionar a leitura apropriada de acordo com o objetivo que deseja alcançar; o educador deve programar atividades que atenda às necessidades dos alunos leitores, envolvê-los significativamente e democraticamente nas situações de leitura, almejando sempre a formação de um leitor crítico, capaz de enfrentar os desafios e contradições da sociedade. Em contrapartida, o autor assinala que não há fórmulas mágicas para a aprendizagem da leitura e que esta demanda trabalho, prática e humildade por parte daquele que a executa; trabalho, porque cabe ao leitor atribuir significado ao que lê com o intuito de compreender ao texto e a si mesmo; prática, porque como qualquer processo, a leitura só pode ser dominada através de ações recorrentes; e humildade, porque muitos textos exigem do leitor instrumentação extra para sua compreensão. Tece críticas à escola que, de modo geral, despreza essas exigências ao propor um acúmulo de leituras sem orientações, cobranças ou desafios, o que leva a não expansão do repertório de leitura dos estudantes. O autor reafirma a natureza da leitura como prática social argumentando que não se trata de uma função que nasce com o indivíduo, como um talento ou vocação – a formação do leitor não é um produto do acaso e só irá se desenvolver se as condições para a produção de leitura estiverem presentes. Silva (1991) também ressalta a dimensão afetiva da leitura. Afirma que o valor ou significado que a leitura tem para cada um de nós depende do tipo de respostas que encontramos nos livros que lemos; isso explicaria a nossa paixão por determinados gêneros literários e autores e nossa aversão por outros. Experiências desagradáveis de leitura podem nos afastar dessa atividade, em contrapartida, quanto mais lemos, mais oportunidades teremos de encontrar as respostas que estamos buscando, sejam elas de ordem intelectuais, afetivas ou espirituais.

Extrapolando o cenário brasileiro, Chartier (2001), em seu livro, responde a questões feitas por Lebrun a respeito do aumento do iletrismo nos países ricos. Como vemos, não se trata de um problema restrito ao âmbito nacional, ou aos países subdesenvolvidos. O discurso segundo o qual as classes mais jovens afastam-se da leitura também é tema de debate. Lebrun questiona se não seria o caso de, ao invés de falar em avanço do iletrismo, pensarmos em uma maior complexidade da escrita e da leitura. Chartier concorda, assinalando que o Estado e

as empresas têm exigido cada vez mais em termos de capacidade leitora, mas aponta que esse fato é real se concordarmos implicitamente sobre o que deve ser a leitura:

Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar (CHARTIER, 2001:104)

Outro aspecto por eles discutido é a questão, aparentemente paradoxal, de que ao mesmo tempo em que se incentivam políticas públicas de incentivo à leitura, alguns procedimentos contrariam essa posição. Chartier (2001) cita a sociedade do Antigo Regime onde o acesso à leitura e à escrita leva uma população a abandonar a terra, o que contribuiu para que os poderosos vissem nisso uma grande desordem social que enfraqueceria o Estado. Do mesmo modo, durante muito tempo, a leitura das mulheres foi submetida a um controle com o propósito de cercear sua emancipação econômica, sexual e política. Um outro exemplo é o medo que a igreja sentia diante da leitura da Bíblia por todos os cristãos; Lutero, no ano de 1520, depois de ter traduzido a Bíblia para o alemão e facilitar o seu acesso, tem um movimento de recuo quando percebe que ela suscita interpretações políticas e socialmente perigosas, o que origina o retorno ao catecismo e ao ensinamento do pastor.

Em um outro debate, agora entre Chartier (2001) e Bourdieu (2001), os autores discutem a concepção de leitura enquanto prática cultural. Chartier critica, apesar de reconhecer que ele mesmo a tem utilizado, o que denomina de projeção universalista do ato de leitura que projeta retrospectivamente nossa relação com os textos como sendo a única relação historicamente possível. O autor defende a idéia de que tanto as capacidades de leituras postas em funcionamento, num dado momento, por determinados leitores, frente a determinados textos, como as situações de leitura são historicamente variáveis. Afirma que entre as condições que devem ser preenchidas para que um produto intelectual seja produzido, está a

produção da crença no valor do produto. O objeto cultural só assume essa natureza se, simultaneamente a sua produção, existir seu reconhecimento enquanto objeto cultural. A consequência disso, explica o autor, é que a crença é um dos únicos pontos sobre os quais a política cultural pode agir, contribuindo para reforçá-la. Dessa forma, um livro, ou qualquer texto impresso só adquirirá valor se for considerado um objeto cultural. E não se pode negar a influência da escola nesse sentido.

Como vimos, Silva pontua algumas das falhas da escola no que se refere à formação do leitor. De forma polêmica, Hébrard (2001) questiona a atuação dessa instituição ao analisar o autodidatismo como prática não-escolar e que se constitui apesar disso (ou por causa disso) em prática de leitura. O autor inicia a discussão afirmando que, para a escola, a possibilidade de aprender a ler é uma evidência desde que sejam oferecidos os meios para isso. As políticas educativas, em sua grande maioria, fundamentam-se em dois princípios: na suposta neutralidade cultural da aprendizagem da leitura, com ênfase em sua aparente instrumentalidade (diante dessa constatação somente os incapazes ou os preguiçosos fracassariam nessa tarefa) e na leitura como um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais. Comenta que, nesse sentido, ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder; sendo assim, semelhante política educativa supõe um controle estreito da produção e da circulação do escrito, o que é mais fácil de ser assegurado do que o da fala, seja através de propaganda ou da regulamentação de produção (censura ou permissão para imprimir). O autor ressalta a função eminente das instituições escolares como censoras de livros e leituras. Mesmo considerando que a educação através do escrito pode ser desviada de seus fins, a crença da transformação social pela alfabetização e do poder do livro ainda se mantém. Argumenta, entretanto, que a maior parte dos trabalhos dessas duas últimas décadas referentes à leitura veicula uma imagem diferente do ler e de sua aprendizagem. Afirma que para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma atividade mais herdada do que aprendida; e, por essa razão, ela sinaliza com maior frequência um “enraizamento” nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura do que um instrumento da mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos. Enfatizando mais o ler do que o livro, a recepção mais do que a posse, os pesquisadores demonstraram que, na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se

revelam. O autor pontua que esse mesmo ceticismo caracteriza os modelos propostos pela psicopedagogia ou pela psicolingüística para a compreensão da aprendizagem e da prática da leitura. Tendo como pressuposto que o trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido e que o leitor é mais do que um simples receptor ou decodificador da mensagem, as inferências inerentes ao ato léxico apóiam-se mais sobre a capitalização cultural específica de cada leitor do que sobre a aprendizagem escolar de uma técnica de decifração. Dessa forma, a leitura é considerada mais como um processo de confirmação cultural do que produtora de uma progressão nesse campo.

Algumas aprendizagens de leitura, porém, escapam desse paradigma por se afastarem das práticas culturais da comunidade a qual pertencem, como é o caso do autodidatismo estudado por Hébrard. O autor afirma que o autodidata testemunha não somente a aprendizagem da leitura, mas também a necessidade de contar com essa aprendizagem para dar-lhe a sua verdadeira dimensão, revogando a inércia das posições culturais. Para explicar essa remodelagem, Hébrard (2001) utiliza a teoria de Jamerey-Duval que, segundo ele, não é contraditória com postura defendida pelos psicolingüistas. Essa reestruturação se articularia ao redor de três temas: o campo cultural originário partilhado pela comunidade iletrada é atravessado por uma presença quase subliminar do escrito; a partir das práticas escritas, o não-leitor opera esse campo de referências; a aprendizagem dos signos da escrita tem lugar. Deve-se juntar a essas condições, a “garantia” das novas práticas de leitura adquiridas. A análise do autodidatismo consistiria em encontrar a resposta a essa questão do deslocamento dos valores culturais: por qual meio podemos garantir a permeabilidade do que foi lido uma vez que o ato de leitura é eminentemente privado?

Com uma certa freqüência presenciamos casos mostrados pela mídia de pessoas que tiveram essa experiência. Suas histórias de vida se prestam a uma boa reportagem e despertam a curiosidade por justamente representarem um desvio das expectativas culturais que lhe eram depositadas. A explicação para esse fato não comporta um só fator nem relação direta de causa e efeito. Como veremos posteriormente, situações semelhantes, em menores proporções, não são tão raras assim.

O assunto também é discutido por Chartier (2001) e Bourdieu (2001). Chartier questiona se a escola contemporânea estaria cumprindo o seu papel na criação de

uma capacidade e de uma necessidade de leitura, ou se, como demonstram os casos de autodidatismo, a aprendizagem da leitura tem se apoiado mais sobre interrogações pré ou extras escolares referentes aos problemas que pertencem à compreensão do mundo pela criança do que sobre uma aprendizagem escolar. Bourdieu afirma ser esta uma questão difícil e sugere que a resposta pode estar no fato de que a escola, enquanto via principal de acesso à leitura, produz um efeito inesperado: desencoraja e destrói uma certa forma de leitura, àquela que os autodidatas percebem como necessárias, e a substitui por outra. Parece haver um efeito de erradicação da necessidade da leitura como necessidade de informação, e o livro não é percebido mais como um depositário de segredos ou como um texto ao qual se pergunta a arte de viver. O autor afirma que os próprios intelectuais acabam subestimando o poder dos livros, definido por ele como o poder simbólico, o poder de agir sobre as estruturas mentais e, através delas, sobre as estruturas sociais. Chartier adverte que tal proposição poderia levar a idéia errônea de que o livro tem uma eficácia total, imediata e, portanto, negar o espaço da própria leitura. Bourdieu concorda com a objeção e argumenta que a influência do livro supõe condições de possibilidade, como por exemplo, as afinidades entre as disposições do leitor e as disposições do autor. Chartier conclui:

Há, portanto, tensão entre dois elementos. De uma parte, o que está do lado do autor, e por vezes do editor, e que visa a impor explicitamente maneiras de ler, códigos de leitura (foi lembrada a proliferação crescente dos prefácios) seja de maneira mais sub-reptícia uma leitura precisa (através de todos os dispositivos sejam tipográficos ou textuais). Esse conjunto de intenções explícitas ou depositadas no próprio texto, no limite, postularia que um único leitor pudesse ser o verdadeiro detentor da verdade da leitura... Mas, de outro lado, cada livro tem uma vontade de divulgação, dirige-se a um mercado, a um público, ele deve circular, deve ganhar extensão, o que significará apropriações mal governadas, contra-sensos, falhas na relação entre o leitor ideal, mas no limite singular, e de outra parte o público real que deve ser o mais amplo possível (2001:245)

Sem desconsiderar a questão do autodidatismo, mas reafirmando a função da escola como a instituição oficialmente responsável pela formação de leitores, apresentarei alguns comentários que diferentes estudiosos têm a respeito do processo pelo qual um sujeito se forma leitor.

Os coordenadores do *Programa Leia Brasil*, subsidiado pela Petrobrás, solicitaram a personalidades dedicadas ao tema (escritores, professores doutores,

pesquisadores, administradores públicos da área da Educação) que comentassem sobre a percepção que tinham a respeito da formação do leitor e os caminhos possíveis para que as ações voltadas a essa finalidade se tornassem mais eficientes. Comentarei aqui alguns pontos que foram abordados no livro “A Formação do Leitor - pontos de vista”, onde foram compilados os artigos.

Em um âmbito mais geral, assinalou-se a necessidade de uma política nacional de alfabetização e concomitantemente de promoção a leitura. Foram criticados projetos que se originam em vésperas de eleições e não se estruturam após a implantação do governo. Representantes de diferentes organizações relataram experiências bem sucedidas que poderiam ser ampliadas a todo o território nacional como bibliotecas volantes, mala de livros, entre outras. A importância da biblioteca como um centro promotor de leitura foi ressaltado; entretanto, comentários a respeito da necessidade de flexibilização de sua estrutura (postura dos funcionários, realização de atividades diversificadas de leitura) foram também levantados. O alto preço do livro no Brasil para os padrões nacionais foi considerado um entrave a sua maior circulação, por isso a importância dada às bibliotecas públicas e escolares (com a necessária ampliação de unidades e manutenção das mesmas com acervos atualizados). Alertou-se para o fato de que se as bibliotecas adquirissem mais livros, os preços dos exemplares diminuiriam uma vez que a pouca tiragem de volumes, como ocorre em nosso país, encarece o produto. O papel do professor como mediador do processo foi igualmente enfatizado. Discutiram-se as falhas decorrentes de sua formação deficiente, das condições de trabalho desfavoráveis a que é submetido e mais enfaticamente o universo restrito de leitura de muitos educadores, o que impossibilita a sua atuação como formador de leitores.

Outro aspecto bastante citado foi a importância da família para a formação do leitor. É fato conhecido a diferença de desempenho entre uma criança pertencente a uma família letrada, que tem contato com livros e outros textos desde muito cedo; e outra que vive em um ambiente onde a leitura é uma atividade pouco freqüente ou praticamente inexistente. Alguns autores apontaram que a causa do número de leitores reduzidos no Brasil não se deve apenas às desigualdades sociais e econômicas, mas também a questões de valores culturais. Um dos exemplos citados foi o de pais que compram roupas e brinquedos caros para seus filhos, mas reclamam do preço do livro. Uma sugestão apontada foi a de que a mídia deveria

envolver-se em campanhas de incentivo a leitura de uma forma mais contundente; ventilou-se a hipótese de utilizar as telenovelas (como programa de grande influência cultural) para transmitir cenas de personagens lendo para seus filhos, comentando sobre livros, etc.

As opiniões citadas no livro seguem basicamente as direções apontadas, de forma consensual. Somente algumas considerações de Luiz Percival Leme Britto, presidente da Associação de Leitura do Brasil, discordam em alguns aspectos das argumentações normalmente formuladas; aliás, o autor dá a seu artigo o título de “máximas impertinentes” e anuncia que criticará algumas das crenças subjacentes ao debate sobre leitura. Julguei oportuno apresentá-las aqui. Brito (1999) inicia seu artigo afirmando que não há nenhum valor ético ou moral associado à leitura, uma vez que ela se presta a muitas finalidades e é realizada por pessoas de diferentes ídolos. Discute que o mito de que a leitura faz bem e torna as pessoas melhores baseia-se no princípio de que não importa o que se leia; o autor contra-argumenta que não se pode desconsiderar o objeto sobre o qual a leitura incide e conseqüentemente as finalidades de sua leitura. Outra crença debatida por ele é a de que se deve incentivar qualquer tipo de leitura, uma vez que uma leitura pode levar a outras, como a idéia de que se inicia lendo gibis e prossegue-se depois com obras literárias. O autor contesta tal pressuposto afirmando que as TVs educativas continuam com índices baixos de audiência, do mesmo modo que o sucesso dos jornais e revistas populares não foi transposto para os jornais tradicionais ou revistas especializadas. Esclarece que:

não é leitura que conduz o indivíduo a novas formas de inserção social. É, ao contrário, o tipo de vínculo que ele estabelece que pode conduzi-lo a eventualmente ler certas coisas de certo jeito... a leitura não é uma questão de hábito ou de postura, é uma prática inscrita nas relações histórico-sociais (1999:99).

O autor também afirma que “ler não é um prazer, ainda que possa ser”. Ele contesta a imagem veiculada em campanhas de promoção de leitura e sugestões de métodos de ensino de leitura que associam a leitura ao prazer. Brito não desconsidera que possa encontrar prazer na leitura, principalmente na leitura com finalidades de entretenimento, mas ressalta que não há, necessariamente, uma relação direta entre leitura e prazer; ao contrário, acrescenta que muitas vezes a leitura é cansativa, feita por obrigação, por motivos profissionais, religiosos,

cotidianos e sinaliza que não há nada de errado que seja feita dessa forma. Destaca como questão central o fato da leitura e da escrita serem instrumentos de poder e sempre articuladas aos processos sociais de produção de conhecimento e apropriação dos bens econômicos; lembra que a alfabetização em massa decorre da necessidade do sistema político-econômico e não de uma mudança de consciência por parte dos detentores do poder. Acrescenta que a natureza do leitor depende, em última instância, de suas relações sociais, ou seja, de sua condição social e do acesso ao escrito; e finaliza:

Promover a leitura só tem sentido enquanto movimento político de contrapoder, enquanto parte de um programa de democratização social. Nesse sentido, a questão que se coloca é a do **direito de ler** e não da promoção deste ou daquele comportamento, ou a valorização de tal ou qual gosto. O que interessa não é o que um sujeito lê, se gosta mais disso ou daquilo, se encontra ou não prazer na leitura, **mas sim se pode ler, e ler quanto e o que quiser** (1999:102).

Também com o intuito de debater a função da escola enquanto promotora da capacidade leitora, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo promoveu uma videoconferência com professores especialistas no assunto. Apresentarei, de forma sucinta, as principais considerações apontadas. A discussão inicia-se com a constatação de que a capacidade exigida para a leitura e escrita se diversificou muito em função das mudanças ocorridas na sociedade. Comentou-se que durante cinco séculos, da invenção da escrita até o século XIX, a escrita e o livro reinaram soberanos, mas perderam a exclusividade com o advento da fotografia e das demais mídias (cinema, rádio, televisão) e da cultura digital. A revolução promovida pelo computador transformou o suporte material da escrita que passou do papel para a tela, como antes havia saltado do papiro ou do couro para o papel. Em decorrência disso, a leitura torna-se diferenciada em termos de ritmo, movimento e interação. Outra transformação ocorrida em função dos avanços tecnológicos apontada foi a mudança na percepção do tempo: houve uma aceleração e uma contração. Os professores sinalizaram que a veiculação de imagens rápidas e fragmentárias, principalmente pela televisão, em função de ser a mídia mais universal, criou um outro tipo de apelo, diferente da leitura atenta e concentrada que era fonte na tradição humanista da formação do indivíduo. O aluno é convidado a uma atitude passiva de desconcentração e desatenção, não se sabe se sua dificuldade é ler ou se concentrar. A ansiedade, a corrida contra o tempo e parafraseada no lema “tempo

é dinheiro”, é incompatível com uma leitura atenta. Diante disso, o aluno parece não perceber o sentido dessa atividade. Cabe a escola resgatar a importância da leitura do livro e, ao mesmo tempo, ensinar o aluno a ler outras linguagens. Foi destacada a função do texto literário como promotor do desenvolvimento da sensibilidade e da cognição: ao ler o texto, o leitor torna-se sensível à palavra e simultaneamente realiza um trabalho cognitivo, uma vez que a palavra exige uma abstração; trata-se de um processo de interação entre o sensível e o intelectual. Sua utilização na escola é uma unanimidade entre os educadores. Entretanto, cabe também à escola oferecer ao aluno outros letramentos, ou seja, torná-lo capaz de ler as diferentes linguagens que o mundo moderno utiliza. Um leitor não exclui o outro, as diferentes leituras envolvem diferentes habilidades e é preciso que todas sejam desenvolvidas.

A promoção da leitura foi reconhecida como uma tarefa difícil que não deve ser apenas atribuída aos professores de Língua Portuguesa. O processo exige que toda a sociedade se responsabilize, desde os governantes, através de políticas públicas adequadas, até a participação dos pais e de professores de outras áreas. Tratando-se especificamente de estratégias pedagógicas, algumas sugestões foram dadas. Reafirmou-se a importância de se trabalhar com as diferentes linguagens para que o aluno possa perceber a diferença de tempo e a finalidade de cada uma. Foram sugeridas propostas de atividades de análise comparativa entre textos publicitários, filmes, novelas, textos científicos, jornalísticos e literários. A questão do leitor que se pretende formar também foi levantada. Se o professor, ao trabalhar com o texto literário, assumir uma atitude de extrema reverência e atribuir-lhe a máxima autoridade, o aluno não se identificará com o texto, não terá espaço para analisá-lo de forma comparativa ou emitir sua opinião a respeito; desse modo, jamais se formará um leitor crítico. Outro consenso diz respeito à característica do professor: somente um bom leitor é capaz de formar outro leitor.

Cosson (2006) também traz algumas contribuições ao tema apontando as causas do fracasso do ensino da literatura. Elenca primeiramente a falta de um objeto próprio de ensino, que se constituiria em uma experiência de leitura a ser compartilhada, contrariamente a noção conteudística de conhecimento literário que acaba prevalecendo em nossas escolas. Outra falha seria o equívoco no modo de ensinar que tem se restringido a estratégias que privilegiam a reprodução ou a permissividade, e não têm permitido que a “leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber

exige”, o que reclamaria uma organização sistemática segundo objetivos que visem à formação do aluno. Por último, reafirma que o letramento literário deve ser compreendido como prática social e, portanto, de responsabilidade da escola; cabe a essa instituição escolarizar a literatura sem descaracterizá-la. Mesmo se considerarmos a leitura que acontece fora da escola, é preciso admitir que ela está fortemente condicionada pela maneira como aprendemos a ler - os mecanismos de interpretação que usamos são, em grande parte, frutos do aprendizado escolar.

Outro aspecto apontado pelo autor refere-se à importância da análise literária no estudo dos textos; é através dela que a literatura passa a ser percebida como um processo de comunicação, uma vez que o leitor é convidado a penetrar na obra de diferentes maneiras e explorar seus mais variados aspectos. O conhecimento de como o mundo das palavras é articulado faz com que o aluno compreenda melhor o poder da literatura. Dessa forma, a literatura poderia, no entendimento de Cosson, cumprir sua “função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Se é a palavra que nos humaniza, se é fundamental que tenhamos experiências de construí-la, reconstruí-la e ressignificá-la, então a literatura tem um papel importante nesse processo, sem que precisemos atribuir-lhe finalidades pragmáticas mais pontuais para a formação do leitor.

Na exposição até agora feita, há alguns delineamentos que contestam o papel da escola como formadora de leitores, em especial do texto literário. Marques de Melo (1999), por exemplo, afirma que a escola pode promover a leitura compulsória, mas que o leitor formado obrigatoriamente a partir de exigências escolares deixa de ser leitor quando sai da escola. A imagem que o aluno constrói da leitura é algo vinculado à rotina da aprendizagem e, conseqüentemente, uma atividade cansativa e desinteressante, o que faz dele um leitor casual.

Perrotti (1999), por sua vez, argumenta pela importância da escola para a meta de formar leitores e tece considerações sobre a literatura como instrumento privilegiado para a realização dessa tarefa. Problematiza os modos de se pensar o envolvimento do texto literário no processo formativo e aponta a existência de duas tendências: a espontaneísta e a de planejamento de hábitos.

A primeira assume que a própria natureza do discurso literário possibilita naturalmente a produção do prazer estético, o que leva à assimilação de comportamentos desejáveis de leitor. Ao educador cabe desenvolver atividades (dramatização, jogos, brincadeiras) que busquem a criação de um clima prazeroso

exterior ao livro, que será transferido para o interior da obra. A partir dessa relação de prazer, haveria o desejo de repetição da atividade e se formaria o leitor.

Embora concorde com a crença no poder do texto literário, o autor vê riscos na tendência espontaneísta e julga necessário estabelecer determinadas condições que torne possível a “empatia texto-leitor”, pois não se deve abandonar o leitor a si mesmo, ou “ao movimento espontâneo de sua própria dinâmica cultural”. Atualmente, tais condições não se fazem tão presentes, uma vez que a maioria dos usuários não tem intimidade com a literatura em sua forma escrita por razões etárias ou sócio-culturais. Quanto aos meios audiovisuais, hoje tão acessíveis, o autor não os coloca em uma relação direta com o afastamento da leitura impressa (como é sugerido por Marques de Melo, 1999), mas esclarece que eles vieram a criar novas formas de recepção. Assim, na leitura do texto escrito, as crianças teriam que aprender um novo sistema de recepção, de natureza diversa daquele a que elas estão intensamente expostas.

A segunda tendência referida por Perrotti (1999) afasta-se da crença da força do texto literário, ou na sua capacidade de seduzir por si mesmo o leitor. Trata-se de uma “nova” pedagogia, de caráter behaviorista, que tem como premissa o uso de uma tecnologia específica visando o estabelecimento de hábitos de leitura. Essa tecnologia de leitura teria como alvo “os espaços de resistência, criados por condições socioculturais determinadas”, ou seja, pretende-se, através do uso de técnicas, solucionar um problema que envolve aspectos de naturezas diversas. Uma das propostas seria a permissão da livre interpretação dos conteúdos dos textos literários, o que, à primeira vista, pode parecer adesão a um projeto emancipatório, uma vez que o leitor tem a liberdade de estabelecer suas próprias relações; entretanto, o que realmente se almeja é o

planejamento do *prazer do texto* a fim de forjar-se a criação de hábitos de leitura necessários ao desenvolvimento do/no modo de produção. Fecha-se, pois, desse modo, o círculo. O dito prazer estético passa a ser prazer estético planejado em direção a um objeto. A medida deste não será sua capacidade de nocautear o cotidiano do leitor, mas sobretudo, a de conduzi-lo a novos atos de leitura, isto é, a de criar hábitos de leitura (...) por essa razão, apesar da aparência modernizante, trata-se de planejamento tecnocrático, logo, conservador. (PERROTTI, 1999, p.136)

Desse modo, a preocupação com o incentivo planejado da leitura traz em seu bojo a inserção de grandes massas da população em um projeto que tem a finalidade de modernizar as estruturais sociais, sem, contudo, alterá-las; ou seja, as

desigualdades culturais não são o seu alvo. Da perspectiva de uma política econômica, o incentivo da leitura visa à assimilação de classes e grupos ligados à tradição oral ao sistema produtivo. Trata-se, nesse caso, não da leitura em si, mas da informação necessária ao processo de sobrevivência. Com isso, os defensores dos 'hábitos planejados de leitura' despolitizam a problemática e estimulam o fetiche de que no ler está a solução das condições de vida da população. Em linha semelhante, encontram-se iniciativas de criação de hábitos de leitura através da política distributiva praticada por filantropos e populistas, que costumam fracassar. Diante dessa tendência, Perrotti (1999) mostra-se crítico e afirma que à escola cabe um compromisso importante de encorajar outra visão da leitura.

Pelas considerações até aqui, torna-se claro que a questão da formação de leitores enreda-se numa multiplicidade de fatores. E, nessa complexa discussão, faz-se necessário explicitar as concepções de leitor e de leitura que são assumidas. É disso que tratarei a seguir, delineando as referências teóricas principais do presente estudo.

II. Referenciais teóricos: o prazer de ler e o processo de leitura

Os estudos referentes à compreensão do processo da leitura têm sido subsidiados por diferentes modelos teóricos. Para as discussões aqui apresentadas, abordarei as contribuições de Barthes e de Bakhtin, pensadores que dão fundamento a esta pesquisa: o primeiro, por suas interpretações profícuas sobre o desejo de ler; e o segundo, pela riqueza da abordagem dialógica para os processos de relações humanas, incluindo aquelas implicadas nos acontecimentos da leitura.

1. A abordagem semiológica de Barthes

Nas obras de Barthes que serviram de referência para esta pesquisa, não há uma teoria mais sistematizada sobre a natureza da leitura ou sobre a formação do leitor. O próprio Barthes nos diz: “Estou, com relação à leitura, num grande desamparo doutrinal: doutrina sobre a leitura, não tenho...” (1988:43). Leyla Perrone-Moisés ao escrever o prefácio do livro “O Rumor da Língua” também argumenta:

As propostas de Barthes podem parecer inócuas; elas não têm a completude reconfortante de um sistema de pensamento, nem a enunciação forte dos que querem convencer e aliciar seguidores. Seu lúcido humor e sua calma impaciência são, entretanto, maneiras elegantes e táticas eficientes para atravessar e subverter os discursos cansados de nosso momento cultural. (1988:17)

Considerado um dos nomes mais representativos da Semiologia, Barthes (2001), ao tentar definir sua relação com essa área de estudo, diz não percebê-la como uma disciplina, uma escola ou um movimento, e sim como “uma *aventura*, quer dizer, *aquilo que me advém* (o que me vem do significante)” (p. XIII). A Semiologia foi por ele definida como a reflexão da leitura das imagens, dos gestos, dos comportamentos. O autor aponta que o homem moderno que vive nas cidades realiza o tempo todo essa leitura e que nela estão implicados valores sociais, morais e ideológicos. Segundo ele, por intermédio da Semiologia, podemos submeter um grande número de fatos aparentemente anárquicos a um princípio de classificação, que por sua vez obedeceria às regras da significação; ou seja, ao lado de diversas determinações (de natureza econômica, histórica, psicológica) há de se considerar

um outro aspecto – o sentido. A decifração dos signos pressupõe uma luta contra a inocência dos objetos; trata-se de uma tarefa complexa e ampla porque um sentido nunca é analisado de modo isolado; além disso, alerta que não basta construir listas de significados já que “os signos são constituídos por diferenças” (p.179). O autor assinala que a Semiologia assume uma abrangência maior à medida que descobrimos a importância e a extensão da significação no mundo, como um modo de pensar o mundo moderno.

A análise dos modos como os objetos ganham significado no mundo mereceu cuidadosas reflexões de sua parte. A princípio, faz questão de apontar a distinção entre o termo “significar” e “comunicar”: esclarece que os objetos não veiculam apenas informações (ou seja, não apenas comunicam), mas, também, constituem sistemas estruturados de signos – um sistema de diferenças e oposições. Ao definir “objeto”, aponta duas conotações a seu respeito: sua existência inumana, como algo que existe contra o homem e nesse caso escapa em direção ao infinitamente subjetivo; e a conotação “tecnológica” que percebe o objeto como matéria acabada, submetida a normas de fabricação e qualidade, ou seja, como elemento de consumo. Ele trabalha com essa última concepção de objeto. Argumenta que sempre definimos o objeto em termos de sua função, mas aponta para um paradoxo: em princípio os objetos têm sempre uma função, ainda que estética e são percebidos por nós como objetos puros, mas, na verdade, veiculam sentido; ou seja, o objeto serve para alguma coisa, mas também sempre transmite algo: “há sempre um sentido que transborda do uso do objeto” (2001:201). Sua hipótese a respeito de quando se produz a semantização do objeto é a de que tal fato ocorre logo que o objeto é produzido e consumido por uma sociedade de homens; sendo assim, todos os objetos que fazem parte de uma sociedade têm um sentido. Acrescenta ainda que a função de um objeto torna-se sempre, pelo menos o próprio signo dessa função.

Para o semiólogo, o significado dos objetos dependem muito não do emissor da mensagem, mas do receptor, do leitor do objeto. Isto porque o objeto é polissêmico e propicia muitas leituras de sentido, não apenas de um leitor para outro como também no mesmo leitor. As várias possibilidades de leitura estão relacionadas ao nível de cultura, de saberes que possuímos. Dessa forma, o sentido é sempre um produto da cultura; a cultura faz com que o homem perceba nos objetos mais do que sentidos estáveis, finitos, há uma atividade de criação de

sentido, sem o quê ele não seria mais humano; a fabricação do sentido é, no se entender, mais essencial que o próprio sentido. Essa importância que atribuímos ao sentido, em nossa sociedade faz com que ele seja percebido como algo natural e não como criação cultural. Acreditamos estar num mundo onde os objetos são funcionais e os domesticamos, quando, na realidade, estes objetos também nos arrastam para o mundo dos sentidos, dos “álíbis”. Essa transformação da cultura em pseudonatureza é definida por ele como a ideologia de nossa sociedade.

Nos trabalhos do autor há uma questão bastante recorrente: a imbricação entre linguagem e poder. Apontarei algumas considerações suas a respeito do tema, apresentando antes as reflexões preliminares sobre as relações que ele estabelece entre oral e escrito.

Barthes (1984) afirma que não há necessariamente uma relação entre as duas instâncias. Argumenta que o homem aprendeu a ler antes de aprender a escrever e que o signo escrito não tem origem somente na palavra ou no auditivo: as primeiras leituras do homem primitivo referiam-se às marcas deixadas pelos animais sobre o solo. Dessa forma, a escrita não é apenas a transcrição do falado – ela se originou no reconhecimento visual da marca. Conclui que a escrita é uma estrutura autônoma que gradativamente foi preenchida com a palavra e se fonetizou. A relação entre oral e escrito evolui e a linguagem escrita subordina-se totalmente à linguagem verbal, fonética e linear no tempo. Entretanto, mesmo reconhecendo a fonetização da escrita, como semiólogo afirma que não se pode considerar a escrita como uma correspondência exata da linguagem falada – a escrita nunca atingirá um estado em que qualquer elemento da língua seria marcado por um signo único e que este, por sua vez, exprimiria um único elemento da língua: o alfabeto ultrapassa os limites do discurso assim como o discurso ultrapassa a escrita.

Suas considerações sobre a comunicação oral são instigantes. Ele reforça o papel da função conativa (que se dirige ao receptor) nesse tipo de comunicação afirmando que a função da palavra encontra-se, nesse caso, centrada no seu destinatário:

“... a palavra é, efetivamente, uma mediação entre o sujeito e o outro, e implica a presença do outro na própria mediação e na sua realização. A palavra humana constituiria, portanto, uma comunicação que comporta, necessariamente, a resposta do outro... aquilo que procuro na palavra é a resposta do outro que me irá constituir como sujeito: a minha pergunta fundamental ao outro diz respeito a onde, como e quando começarei a existir na sua resposta. Aparecem aqui duas funções da palavra

intimamente ligadas; a mediação para o outro e a revelação do sujeito” (1984:47).

Utilizando-se do exemplo de uma situação de cura analítica, define uma outra função da palavra atribuindo-lhe o papel de transformar o sujeito. Explica que, em dado momento do processo terapêutico, exprimi-se uma palavra plena que se constitui num ato, no sentido de que, após pronunciá-la, o sujeito se torna outro. Completa afirmando que, partindo-se dessa premissa, a diferença entre uma palavra analítica e uma palavra “simples” é uma diferença de implicação e não de funcionamento.

Outro ponto discutido por ele é a relação entre escrita, leitura e voz. O autor confirma que estudos de especialistas em leitura rápida estabeleceram que os movimentos dos olhos no decorrer da leitura não são necessariamente acompanhados por movimentos da boca; e que tal procedimento sempre foi identificado como uma instrução deficiente. Entretanto, esta autonomia do visual (e, portanto, da grafia da escrita) inicia apenas com a invenção da imprensa e seu desenvolvimento; a partir desse acontecimento é que se origina a prática de se separar as palavras na frase, o que fortalece a percepção visual. Antes, até o final da Idade Média, a leitura se realizava em voz alta, ou seja, a escrita se sustentava na oralidade; as pessoas eram obrigadas a ler o texto em voz alta para compreendê-lo, uma vez que as palavras não estavam separadas. A leitura silenciosa era criticada: teóricos ingleses do século XVIII atribuem-lhe uma função hipnótica; a escrita era menos importante que a palavra. Com o surgimento da imprensa, altera-se o modo de se olhar, desenvolve-se um tipo diferente de percepção visual. Segundo Barthes (1984), os caracteres da escrita delimitam um espaço, reduzem o olhar, criam “redes coercitivas”. A imprensa não só provocou alterações na nossa maneira de perceber visualmente o mundo, como também de entendê-lo. O semiólogo enfatiza o papel da escrita como instância de poder: a noção de texto está ligada a um conjunto de instituições: igreja, ensino, literatura, direito. O texto faz parte de um contrato social e tem uma característica marcante, que está ausente na linguagem oral: é irrevogável. Concluindo, o autor afirma que a imprensa permitiu o desenvolvimento de um estilo especificamente escrito; esse estilo, sendo produto da imprensa e não da cultura manuscrita, reflete na sua constituição as formas de saber e de raciocinar das sociedades ocidentais.

Apesar de a imprensa ter tornado mais acessível o conhecimento, ele não pertence a todos os homens. A linguagem escrita ainda é um instrumento privilegiado de poder e Lodi (2004) assinala que essa é a justificativa de Barthes para a resistência (vencida muitas vezes por meio de lutas políticas e sociais) contra o desenvolvimento de práticas de leitura que possibilitem a formação de leitores - formar leitores implica em torná-los críticos de sua própria condição, que é o primeiro passo para transformações nas esferas do poder.

Nas discussões que faz sobre a leitura, Barthes (1988) diz que deveríamos denominar o texto como uma só palavra: “texto-leitura”, porque todo texto pressupõe a existência de um leitor. Argumenta que esse aspecto é desconsiderado pela maioria das teorias críticas que, em sua opinião, interessam-se em demasia pelo autor e nada pelo leitor: tentam explicar porque o autor escreve tal obra, mas não analisam onde e como ela é recebida. A consequência disso, ele aponta, é o fato do autor ser considerado proprietário eterno de sua obra e os leitores, simples usufrutuários; desse modo, “procura-se estabelecer o que *o autor quis dizer*, e de modo algum o que o leitor *entende*” (p.41). Ele discorda desse modelo dedutivo e racional, em que o leitor é constrangido a achar o sentido. Considera a leitura como fruto de uma lógica associativa: associam-se ao texto material outras idéias, imagens, significações; essas associações, entretanto, nunca são anárquicas, obedecem a certos códigos e estereótipos, por isso ele afirma que toda leitura deriva de formas “transindividuais”. As regras não viriam do autor, mas de uma lógica milenar de narrativa, de uma forma simbólica, cultural que nos constitui antes do nascimento. Sua concepção de leitura recusa verdades objetivas ou subjetivas, trata-se, segundo ele, de um jogo com apenas uma verdade: a lúdica. Esclarece, entretanto, que não se trata de uma atividade de distração, e sim de um trabalho do qual extraiu-se o sofrimento: “ler é trabalhar o nosso corpo (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede em muito a nossa memória e nossa consciência) para o apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam...” (p.42).

Para Barthes (1988), o campo da leitura é o da subjetividade absoluta: toda leitura precede de um sujeito que logo se encontra na sua própria estrutura individual e também na sua estrutura histórica: “a leitura seria o lugar onde a estrutura (descrita pela Análise Estrutural) se descontrola”. Partindo-se do pressuposto de que a leitura é uma codificação de letras, palavras, sentidos,

estruturas, há uma acumulação de decodificações, já que a leitura é, por sua vocação, estrutural, infinita. Como decorrência desse fato, surge o “paradoxo do leitor”: ele é tomado por uma “intervenção dialética”, não decodifica, “sobrecodifica”; não decifra, produz linguagens e deixa-se atravessar por elas; ou como Barthes diz “ele é a travessia”.

Ao referir-se ao sujeito que escreve o texto, defende de modo enfático a idéia de “morte do autor”. Afirma que a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem, a perda de toda identidade:

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a ‘mensagem do Autor-Deus’), mas de um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura (BARTHES, 1988:69)

A conseqüência disso é que não há sentido em se ter a pretensão de decifrar um texto. Dar um autor ao texto é provê-lo de um significado último, é fechar a escritura. Um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de diferentes culturas que dialogam, de proposições de sentido que se evaporam. O lugar onde essa multiplicidade se reúne não é o autor e sim o leitor – por isso que a unidade do texto não está na sua origem, mas no seu destino. Também denuncia que a crítica clássica nunca tratou desse leitor, só teve olhos para “o ser que escreve”. E conclui dizendo: “para devolver à escritura o seu futuro, é preciso inverter o mito: o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor” (1988:70).

Ao escrever sobre leitura para uma conferência, Barthes (1988) aponta quatro aspectos que estão intrinsecamente ligados: a pertinência, o recalque, o desejo e o sujeito.

Inicia afirmando que no campo da leitura não há pertinência de objetos, ou seja, podem-se ler textos, objetos, figuras, rostos, gestos, etc. A variação de tais objetos não permite unificá-los em categorias, é possível, apenas, encontrar uma unidade intencional: o objeto é fundado apenas pela intenção de ler. O aprendizado das letras seria a origem da leitura gráfica, mas cita a leitura de imagens como algo que se realiza sem uma aprendizagem técnica; mesmo nesse caso não se podem definir os limites entre a profundidade e a dispersão da leitura. Segundo o autor, há uma “injunção estrutural” para definir leitura: podem-se recuar os limites do legível

ao infinito e afirmar que tudo é legível ou, inversamente, decidir que no fundo de todo texto há algo que sempre permanecerá ilegível. Conclui que a “im-pertinência” é congênita à leitura e que toda leitura é penetrada de Desejo (ou de Repulsa); toda leitura passa pelo interior de uma estrutura e torna-se submissa a ela, mas também a perverte.

Ao discutir sobre o recalque, o semiólogo aponta duas situações que estariam relacionadas ao desejo de não ler e três tipos de prazer pelos quais o leitor pode ser capturado pela atividade de leitura.

O primeiro fator de recalque da leitura seria formado pelas injunções sociais interiorizadas que fazem da leitura um dever. Esclarece que não se refere às leituras instrumentais, necessárias à aquisição de um saber, mas “as leituras livres”. Criticamente diz que a lei que orienta as imposições sociais parece vir de uma instância enigmática entre a História e a Moda e que, em sua opinião, a liberdade de leitura, independente do preço a se pagar, é também a liberdade de não ler: “...na leitura, o Desejo não pode ser destacado, por mais que isto custe às instituições, de sua própria negatividade pulsional” (1988: 46). Menos enfaticamente, aponta como o segundo recalque a Biblioteca. Ele não contesta a instituição bibliotecária e o seu necessário desenvolvimento, mas diz que se deve reconhecer a marca de recalque que ela traz devido a sua facticidade. Explica que a biblioteca pública se opõe ao Desejo de ler por duas razões. Primeiramente, pela sua dimensão: a biblioteca é infinita e está sempre aquém ou além da demanda – a tendência é nunca estar ali o livro desejado; torna-se, dessa forma, o espaço dos substitutos do desejo. Em segundo lugar, a biblioteca é um espaço que se visita, mas não que se habita. O autor diz que deveria haver palavras distintas para livro de biblioteca e “livro-em-casa”; este último não é “pedaço de desejo puro” porque passou por uma mediação (foi preciso o dinheiro para comprá-lo e uma escolha que pressupôs não comprar os demais) – mas “comprar pode ser desrecalcante, tomar emprestado seguramente não o é” (1988:47).

Sobre o Desejo na leitura, afirma que há um erotismo na leitura, uma vez que a definição de erotismo é o desejo estar presente junto com o seu objeto, fato que ocorre na leitura. Assim, a leitura desejante aparece marcada por dois traços fundamentais. Ao realizar a leitura, o leitor fecha-se para ler, o mundo é abolido. O sujeito-leitor é um sujeito inteiramente deportado para o Imaginário, que encontra prazer em cuidar de sua relação dual com o livro. O segundo traço refere-se ao fato

de que na leitura todas as emoções do corpo estão misturadas e presentes: a fascinação, a volúpia, a dor. Assinala três tipos de prazer de ler, ou três vias pelas quais a imagem de leitura pode capturar o sujeito-leitor. No primeiro modo, o leitor tem uma relação fetichista com o texto lido: tira prazer das palavras, de certo arranjo de palavras; seria um tipo de leitura metafórica ou poética. No segundo modo, ocorreria o oposto: o leitor é puxado para frente do livro por uma força que seria da ordem do suspense, o gozo estaria no fato do livro ser abolido pouco a pouco; trata-se de um prazer metonímico, do desvendamento do que está escondido. Na terceira via, a leitura é condutora do Desejo de escrever. Segundo ele, não é que tenhamos necessariamente o desejo de escrever como o autor: desejamos apenas o desejo que o escritor teve de escrever. Nessa perspectiva a leitura é uma produção, não mais de imagens interiores, mas literalmente de trabalho – o produto consumido é devolvido em produção, em desejo de produção. Acrescenta, com convicção, que não será possível libertar a leitura se, com o mesmo movimento, não libertamos a escritura.

A relação entre prazer e texto é um tema subjacente a presente pesquisa. Barthes não foi o primeiro a tratar da questão, mas podemos dizer que seus escritos serviram de inspiração para muitas outras discussões a respeito. O seu célebre livro “O Prazer do Texto”, elaborado na década de 70, ainda hoje se faz presente quando o assunto vem à tona.

Brasil Fontes (1999) define esse texto de Barthes como “uma coleção de aforismos”, um texto fragmentado onde as idéias não podem ser sintetizadas ou hierarquizadas: é constituído de proposições que podem ser desdobradas, um conhecimento que o leitor vai construindo ao ler: “o prazer da leitura não implica facilidade, ele é trabalho e procura e construção” (p.154). O autor mostra, ainda, que em várias passagens do livro, Barthes questiona os fundamentos de uma possível teoria do prazer. Brinca com a hipótese da criação de uma “Sociedade dos Amigos do Texto” cujos membros não teriam nada em comum, a não ser seus inimigos. Isso porque para ele os fatores prejudiciais ao prazer do texto são facilmente identificados e dizem respeito às prescrições de leitura determinadas por instâncias incapazes, conformistas ou negligentes; quanto à delimitação dos textos do prazer, os acordos são bem mais complexos.

Diante da impossibilidade da elaboração de uma tese do prazer do texto, Barthes menciona que poderia se tentar uma inspeção, ou melhor, uma

introspecção, como ele mesmo sugere. Tal procedimento seria realizado recolhendo-se todos os textos que proporcionariam prazer a alguém, formando-se um corpo textual. Mesmo assim, o que teríamos seria a explicação dos textos retidos; o prazer seria percebido pela via da motivação, que por sua vez apresenta um caráter de indefinição e instabilidade. Dessa forma, Barthes (1987) sinaliza uma relação muito tênue entre o prazer do texto e as instituições que o tem como objeto. A teoria do texto, segundo ele, preconiza a fruição, mas seu fundamento advém da prática e não de uma ciência ou de um método. Seria preciso conceber uma nova ciência para atender a essa teoria: a ciência do devir – “a única a poder recolher nosso prazer, sem o enfarpelar sob uma tutela moral” (p.79). Barthes também afirma que ao tentar analisarmos um texto que nos deu prazer, encontramos não com nossa subjetividade, mas com o indivíduo, o elemento que torna o corpo distinto dos outros corpos: trata-se de um encontro com o corpo de fruição, ou, com o sujeito histórico; de uma regulação do jogo contraditório do prazer (cultural) e da fruição (não-cultural).

O debate sobre o prazer do texto, como afirma Brasil Fontes (1999), ou sobre “os que vêm no texto, antes de tudo a sedução do significante” (p.150), é político e ideológico, uma vez que questiona o universo de valores, entre eles a beleza e o prazer, das correntes denominadas de esquerda e direita. Barthes estava consciente desse debate, ao apontar a crença de que o prazer e, mais especificamente o prazer do texto, é uma noção que a direita guarda para si, destinando à esquerda o abstrato, o tedioso, o político e o intelectual.

Brasil Fontes (1999) estabelece um paralelo entre este debate e a atuação da escola. Frente à resistência dos alunos à literatura, surge o desejo de um instrumental (um texto) capaz de despertar na criança o gosto pela leitura. A escola, porém, não trabalharia com este tipo de texto e sim com o discurso difícil, moralista-pedagógico e necessário: “de um lado, portanto, a fantasia, a irresponsabilidade dos enredos ficcionais, o deleite do significante; de outro lado, o conhecimento técnico e rigoroso. Cada coisa no seu lugar” (p.153).

O autor sinaliza, entretanto, uma diferença significativa: na escola as correntes “de esquerda” seriam as mais progressistas, as que procuram transformar a rotina dos velhos métodos de leitura e que vêm o prazer em qualquer tipo de texto. Diante do paradoxo, argumenta que quando se fala em prazer, está imbricada a relação leitor e texto e não há como desconsiderar a noção de sujeito na

sociedade capitalista e o lugar ocupado pela literatura neste contexto. Sendo assim, torna-se fundamental a articulação do pensamento de Barthes sobre o desejo, o prazer e o gozo do texto com a literatura enquanto movimento histórico, em confronto com outros sistemas de signos e modos de produção de bens simbólicos; caso contrário a discussão, ao invés de conversar com as teses barthesianas, acaba por fazê-las desaparecer.

Mesmo que não se considere a perspectiva barthesiana, não há como ignorar a necessidade de se aderir a uma concepção de sujeito, de leitura e literatura. Deve-se sempre ter a consciência de que inevitavelmente estaremos a serviço de forças políticas determinadas, e que, conscientes disso, há a possibilidade de se dizer ao menos “não”. Como Brasil Fontes (1999) adverte, a escola parece não ter essa consciência: “a escola ‘moderna’ escolhe, entretanto, de olhos fechados, o incerto ‘prazer do texto’. Contra o gozo, a perda, o medo. Aquém do próprio e irremediável prazer do texto” (p.158).

2. A abordagem enunciativa de Bakhtin

Os estudos de Bakhtin⁶ contribuem de modo relevante para discussões acerca de concepção de linguagem e as diferentes formas de comunicação, incluindo a leitura. Faraco (2003) aponta que o próprio Bakhtin se definiu antes como um filósofo do que como um filólogo, definição essa que se confirma quando nos deparamos com a abrangência de sua obra e os temas de sua reflexão. Ainda segundo o autor, a preocupação de Bakhtin com o singular e sua crítica ao teoreticismo já são evidências de um pensamento mais direcionado para questões filosóficas, cujo interesse está focado sobre o universal, a lei geral e jamais sobre o singular e o individual; um pensamento que contrapõe o objetivo ao subjetivo: incomoda-lhe a idéia de um sistema em que não há espaço para o individual, o singular, o irrepetível, o evêntico:

⁶ Carlos Alberto Faraco em seu livro *Linguagem & Diálogo – as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*, assinala que devido a imprecisão quanto a autoria dos textos de Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, optou por reconhecer como de autoria do próprio Bakhtin os textos publicados sob seu nome ou encontrado em seus arquivos. No presente trabalho, adotei essa direção, mas deve-se considerar que parte das idéias aqui apresentadas pode ser de autoria de outros membros do Círculo de Bakhtin, que tem nesse autor o seu principal representante.

Essa insistência de Bakhtin no trato do singular, do único, do irrepitível tem como base uma extensa reflexão sobre a existência do ser humano concreto... se assenta na estrutura do eu moral que intui sua unicidade, que se percebe único, que reconhece estar ocupando um lugar único que jamais foi ocupado por nenhum outro (p.22).

Opondo-se a concepção saussuriana que defende o estudo da língua enquanto sistema abstrato, Bakhtin (1986) valoriza a fala como manifestação concreta e considera a língua como um fato social, uma vez que a linguagem se realiza através da interação entre os indivíduos. Nega, desse modo, a existência de um sistema acabado, fechado. Argumenta que as línguas se transformam continuamente através do uso cotidiano; os indivíduos, ao nascerem, entram em contato com um fluxo de comunicação verbal e passam a fazer parte dele: apropriam-se das formas de comunicação modificando-as e sendo modificados por elas.

Portanto, a linguagem nesse paradigma, é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social e deve incluir, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Sendo assim, as noções enunciado / enunciação têm lugar privilegiado na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano. Brait e Melo (2005) acrescentam que tais conceitos apresentam grande polissemia de funções e empregos e que, além disso, sua concepção, assim como outros conceitos desenvolvidos por Bakhtin, não são definidos num determinado texto: o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções também paulatinamente construídas. As autoras sinalizam que o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante. Dessa forma, o conceito de enunciação está diretamente ligado ao enunciado concreto e à interação em que ele se dá.

Em consonância com essa perspectiva, temos o conceito de dialogismo, construto fundamental da obra bakhtiniana. Dialogismo pode ser definido como a relação entre enunciados; enunciado aqui entendido no sentido amplo que o autor atribui ao termo, ou seja, de toda e qualquer manifestação lingüística dotada

de sentido. Como para Bakhtin (1992) um enunciado é sempre um eco de outros enunciados (mesmo em se tratando de produções verbais monológicas) a relação que se estabelece entre eles não é só circunstancial, mas necessária, ainda que aconteçam de forma não harmônica. As relações dialógicas só existem quando são materializadas através da linguagem e não estão presentes só nas formas mais óbvias como no debate, na polêmica – encontram-se também nas atitudes implícitas, no que se deixou de dizer, no que pode ser deduzido. Do mesmo modo, um enunciado não precisa ocorrer simultaneamente a outro para que haja uma relação dialógica entre eles, pode haver esse diálogo entre enunciados distantes no tempo e no espaço, desde que haja uma comunhão de sentidos:

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e intensa (p.88).

Stam (1992) ressalta que apesar da origem do dialogismo ser interpessoal, ele pode ser aplicado à relação entre as línguas, as literaturas, os gêneros e as culturas, ou seja, ele opera dentro de qualquer produção cultural, letrada ou analfabeta, verbal ou não verbal, elitista ou popular.

Como vimos, para Bakhtin (1986) o estudo da língua compreende a fala, ou no termo por ele utilizado, o enunciado. Sendo assim, não lidamos com a palavra isoladamente ou com a sua significação e sim com o conteúdo do enunciado. Isso porque, para ele, a palavra só adquire significação mediante as condições reais de comunicação. Escolhemos as palavras de acordo com as intenções do nosso enunciado. Ele enfatiza a importância da orientação da palavra em função do interlocutor e afirma que a palavra tem duas faces: é determinada pelo fato de que procede de alguém e se dirige para alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do ouvinte, é um território comum entre ambos, como uma ponte que se apóia sobre os dois. Além do mais, se pensarmos na materialização da palavra como signo, pertencente a um estoque social, a sua realização na enunciação concreta assume uma natureza totalmente determinada pelas relações sociais. Há uma significação lexicográfica que garante sua compreensão mútua, mas sua utilização na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como “palavra neutra” que não

pertence a ninguém; como “palavra do outro” que lhe pertence; e como “palavra minha”, pois à medida que eu a utilizo, com uma intencionalidade discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, apresenta uma natureza expressiva, mas que não pertence à própria palavra e sim surge do seu contato com a realidade efetiva e se atualiza através do enunciado individual.

A época em que vivemos e o meio social do qual fazemos parte possuem tradições e idéias diretrizes que são expressas e são preservadas através das palavras, dos enunciados. Dessa forma, a experiência verbal individual se concretiza por intermédio da interação permanente com os enunciados do outro. Bakhtin (1992) define esse processo como uma assimilação das palavras do outro e não das palavras da língua. As palavras do outro estão carregadas de expressividade e tom valorativo, nós a assimilamos, reestruturamos e as modificamos. Um enunciado concreto é um elo numa cadeia de comunicação verbal e suas fronteiras são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes. Todo enunciado comporta um começo e um fim absolutos determinados pela transferência da palavra ao outro, é essa alternância dos sujeitos falantes que traça a fronteiras entre os enunciados. Apesar de todo enunciado ser uma resposta a enunciados anteriores, o enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexiste, ele sempre cria algo que, antes dele, nunca existira. Os diversos discursos que se entrelaçam sobre um mesmo objeto configuram o que o autor denomina “plurilingüismo social”.

Este paradigma contraria o esquema de representação da comunicação verbal que atribui um papel ativo ao locutor e uma compreensão passiva por parte do ouvinte. Segundo sua ótica, o ouvinte adota simultaneamente uma atitude responsiva ativa, que pode concordar ou não com o enunciado do locutor. Esta resposta pode realizar-se diretamente num ato ou ter uma ação retardada e ser manifestada num comportamento subsequente do indivíduo. O próprio locutor é um respondente, uma vez que não é o primeiro a fazer uso do enunciado – este pressupõe não só a existência de um sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores, originários dele mesmo ou dos outros; cada enunciado é um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados.

Outro aspecto subjacente à significação refere-se à apreciação. Bakhtin (1992) ressalta que toda palavra usada na fala real possui um acento de valor. Não há palavra sem valor apreciativo e essa característica nos é transmitida de forma mais óbvia através da entoação expressiva, que por sua vez é determinada, na

maioria das vezes, pela situação imediata. As apreciações, assim como as entonações expressivas, podem muitas vezes não ter um suporte concreto. Em várias situações o material emotivo manifesta-se em construções lingüísticas que nada tem a ver com o conteúdo do discurso e sem ajuda da significação das palavras. Ou seja, mesmo na ausência de palavras ou gestos pode haver uma situação comunicativa, entretanto, tais situações ainda que carregadas de acentos apreciativos têm sua esfera de ação restrita, não ultrapassando os limites da situação imediata e de um círculo social íntimo. Em qualquer enunciação, a apreciação assume grande importância. Sendo assim, na enunciação cada elemento contém simultaneamente um sentido e uma apreciação. Apenas os elementos abstratos considerados no sistema da língua e não na enunciação são destituídos de qualquer valor apreciativo. Porém, é a apreciação a responsável pela criação nas mudanças de significação; tais mudanças se constituem sempre em uma reavaliação: a palavra é elevada a um nível superior ou inferior dentro de um contexto apreciativo e que não há nada na composição do sentido que seja independente do horizonte social.

Em relação à produção de sentido, Cereja (2005) pontua que não se pode, dentro do pensamento bakhtiniano, trabalhar produção e construção de sentidos sem levar em conta significação e tema, dois conceitos distintos, segundo o teórico russo. A significação pode ser definida como um estágio inferior da capacidade de significar, e o tema, um estágio superior da mesma capacidade. A significação é a capacidade potencial que os signos lingüísticos tem de construir sentido, ou seja, é o sentido que esses elementos historicamente assumem, em virtude de seus usos reiterados. A significação se constitui, portanto, em um estágio mais estável dos signos e dos enunciados, já que seus elementos, como fruto de uma convenção, podem ser utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido. Já o tema é indissociável da enunciação, pois, assim como esta, é a expressão de uma situação histórica concreta. Como decorrência, é único e irrepitível. Participam da construção do tema não apenas os elementos estáveis da significação, mas também os elementos extraverbais que integram a situação de produção e recepção. Assim, enquanto a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao dinâmico, renovando incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele.

Em consonância com sua história pessoal e com os conceitos por ele desenvolvidos, os estudos de Bakhtin referentes à linguagem estão estreitamente ligados às bases de uma teoria marxista de criação ideológica. Faraco (2003) esclarece que a palavra *ideologia* é utilizada nesse paradigma para designar o universo dos produtos da cultura imaterial ou produção espiritual e formas da consciência social (a arte, a ciência, a filosofia, a religião, a ética, a política seriam, nesse contexto, definidas como ideologias). Bakhtin considera a lingüística uma parte do estudo das ideologias, uma vez que para ele, todas as manifestações ideológicas estão imersas no elemento do discurso; além disso, ideologia e signo compartilham do mesmo domínio. Dessa forma, um produto ideológico faz parte de uma realidade natural ou social e possui um significado.

Miotello (2005) aponta que Bakhtin e seus companheiros não consideram, portanto, a questão da ideologia como algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas inserem essa questão no conjunto de todas as outras discussões filosóficas tratadas por eles sempre de forma concreta e dialética. Nesse sentido, reconstroem parte da concepção de ideologia aceita pelo marxismo oficial (entendida como “falsa consciência”, como disfarce da realidade social e da não-percepção da existência das contradições de classes sociais, promovida pelas forças dominantes), colocando ao lado da ideologia oficial a ideologia do cotidiano. A ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que surge e é constituída nos encontros casuais, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida. O autor complementa que ideologia, nessa perspectiva, é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados.

A idéia de produto ideológico nos remete ao conceito de signo. Bakhtin (1986) define como signo tudo aquilo que nos remete a algo situado fora de si mesmo, portanto, tudo o que é ideológico é um signo. Um instrumento de produção ou um produto de consumo possuem uma função determinada, mas podem ser convertidos em signo ideológico e adquirir, dessa forma, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade: ele também reflete e retrata uma outra. Pode lhe ser fiel ou distorcê-la, ou mesmo

apreendê-la sob um ponto de vista específico. Essa refração, porém, não tem uma natureza exclusivamente particular, uma vez que o signo só emerge do processo de interação entre uma consciência individual e outra. Entretanto, para a consciência se tornar consciência é preciso que ela se impregne de conteúdo semiológico e isso se dá através do processo de interação social. A consciência individual só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social, ela é um “fato sócio-ideológico”. Stam (1992) ressalta que a concepção bakhtiniana desmascara o mito da consciência individual, uma vez que, dado o conteúdo semiótico pelo qual ela é constituída, os signos, só podem emergir em terreno interindividual.

O signo mais puro e neutro para Bakhtin (1986) é a palavra, por isso ele a define como “o fenômeno ideológico por excelência”. Diferentemente dos outros sistemas de signos que são específicos de um campo particular de criação ideológica, a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica e pode preencher qualquer espécie de função: estética, moral, científica, etc. Sua neutralidade advém do fato de que isolada, não tem uma função ideológica específica, porém, ela carregará sempre uma valoração se considerarmos que a palavra é proferida numa situação concreta de enunciação. A palavra tem ainda uma outra propriedade que a torna o primeiro meio da consciência individual: embora sua realidade resulte do consenso entre os indivíduos, a palavra é, simultaneamente produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem a utilização de qualquer material extracorporal. Isso determina o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência e acompanha toda criação ideológica. Ao considerar a palavra como o instrumento da consciência, o autor evidencia a estreita relação entre atividade mental e linguagem: “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação (p. 112)”.

Como a palavra está presente em todas as relações sociais, ela é apontada por Bakhtin (2002) como o indicador mais sensível das transformações sociais, mesmo daquelas que ainda não se constituíram em sistemas ideológicos estruturados. O autor também discute como acontecem as mudanças na consciência:

A palavra ideológica do outro, interiormente persuasiva e reconhecida por nós, nos revela possibilidades bastante diferentes. Esta palavra é

determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela não se destaca; a distinção entre nossas palavras e as do outro, entre os nossos pensamentos e os dos outros se realiza relativamente tarde. Quando começa o trabalho do pensamento experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra persuasiva da palavra autoritária imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atingem. (2002:145).

Bakhtin (1986) ressalta a forte relação entre linguagem e poder. Assinala que um objeto só provoca uma reação semiótico-ideológica se estiver ligado às bases de existência material de um grupo, às suas condições sócio-econômicas, ou seja, se tiver adquirido um valor social. Em todo signo ideológico confrontam-se valores contraditórios que sinalizam uma luta de classes. Sem a tensão das lutas de classes o signo se enfraquece e deixa de ser um instrumento racional e vivo para a sociedade. Mas o que torna signo vivo e dinâmico também faz dele um instrumento de deformação do ser. Esta dialética interna do signo está, na maioria das vezes, oculta, só sendo revelada nas situações de crise social; isso porque na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta valorizar a verdade de ontem como sendo válida para o momento atual. Sendo a palavra um signo de comprovado valor social ela sinaliza o embate ideológico pelo poder:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernente à vida. (p. 95)

Ainda, segundo o autor, a forma lingüística sempre se apresenta aos locutores no contexto ideológico preciso. Como o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto, há tantas significações possíveis quanto os contextos possíveis. No entanto, confirma sua natureza única que permite seu uso na comunicação esclarecendo que a conciliação entre a polissemia da palavra e sua unicidade só pode ser resolvido pela dialética. Stam (1992) complementa a discussão assinalando que a literatura refrata os discursos circundantes de outras esferas ideológicas e, por sua vez, incide sobre esses outros discursos. Segundo o autor, o fenômeno literário, assim como outros fenômenos ideológicos, determinam-se simultaneamente de fora (extrinsecamente) e de dentro (intrinsecamente) - de

dentro é condicionado pela linguagem e pela própria literatura, e de fora pelas outras esferas da vida social. Conclui que é pelo fato da literatura não ser um mero reflexo que ela é capaz de antecipar desdobramentos em outras áreas, ou seja, o artista tem acesso ao processo gerador da ideologia: por isso tem condições de antecipar desdobramentos futuros em outras áreas.

Um outro conceito pelo qual Bakhtin (1992) tornou-se muito conhecido, principalmente nos meios literários, refere-se a sua concepção de gênero. Segundo sua perspectiva, a aprendizagem de uma língua ocorre através dos enunciados que ouvimos e reproduzimos durante os processos de comunicação que efetuamos com os indivíduos que nos cercam, ou seja, aprender a falar é aprender a estruturar enunciados. Mas esse aprendizado abrange não só as formas prescritivas da língua (os componentes e as estruturas gramaticais), mas também formas relativamente estáveis do enunciado que são os gêneros do discurso – termo utilizado por ele para denominar os tipos de enunciado. As variedades dos gêneros do discurso seriam tão infinitas quanto as variedades virtuais da atividade humana e abrangeriam desde situações de diálogo cotidiano até exposições científicas e modos literários. Os gêneros vão se diferenciando e ampliando-se à medida que as esferas da atividade humana desenvolvem-se e tornam-se mais complexas. O autor diferencia gêneros primários, caracterizados como mais simples e constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, dos gêneros secundários que aparecem em situações de comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita. Ao se formarem, os gêneros secundários absorvem e modificam os primários, estes, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, perdem sua relação imediata com a realidade existente – essa relação passa a existir somente através do plano do conteúdo do gênero secundário. Os gêneros são dados, não é o indivíduo que os cria, por isso o enunciado, em sua singularidade e apesar de sua individualidade e criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua como muitos lingüistas concebem. Segundo o autor, uma das razões para que muitos lingüistas ignorem as formas de enunciados deve-se à extrema heterogeneidade de sua estrutura composicional e de seu volume, uma vez que podem abranger desde uma réplica monossilábica a um romance.

Como nosso discurso está sempre orientado em função de nosso destinatário, cada um dos gêneros do discurso, nas diferentes áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina

como gênero. A nossa fala é sempre orientada pela percepção que temos de como ela será recebida pelo destinatário, presumimos sua resposta utilizando as informações que temos ou imaginamos a respeito dele, isso determinará não só a escolha do gênero do enunciado como também a escolha dos procedimentos composicionais e do estilo (escolha dos recursos lingüísticos).

Com relação ao estilo, Brait e Melo (2005) destacam que esse conceito está indissociavelmente ligado ao enunciado e a suas formas típicas que são os gêneros; isto porque, se o enunciado reflete, em qualquer esfera da comunicação, a individualidade de quem fala ou escreve, ele naturalmente possui um estilo individual. A autora argumenta que falar de estilo dentro do pensamento bakhtiniano pode parecer um contra-senso, uma vez que sua concepção de linguagem está fundada nas relações sociais e não na subjetividade, considerada por grande parte da estilística clássica como sinônimo de estilo. Esclarece, porém, que o conceito de estilo só pode ser compreendido quando associado ao conceito de dialogismo, definido por ela como o princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, a fronteira em que o eu e o outro se interpenetram, sem se fundirem. A busca é no sentido de saber sob que ângulo dialógico os estilos se confrontam num enunciado, ângulo esse que não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente lingüísticos, porque as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso. O estilo de uma obra está também impregnado da atitude avaliativa do autor; da mesma forma, um papel muito importante vai ser conferido ao destinatário, uma vez que ele também tem efeito determinante no estilo de um enunciado. Brait acrescenta que um estilo representa, antes de tudo, uma visão de mundo e a partir dele é que se elabora um material.

Além da atividade literária, todas as demais atividades implicam gêneros e, conseqüentemente, estilos. Entretanto, segundo Bakhtin (1992), nem todos os gêneros são igualmente propícios ao estilo individual: os mais propícios são os literários, na medida em que o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo. Os menos favoráveis são os gêneros que na comunicação cotidiana requerem forma padronizada, como os documentos oficiais.

Machado (2005) também ressalta os estudos que Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, onde as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Como conseqüência, os gêneros e discursos passaram a

ser focalizado como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra; essa abertura conceitual possibilitou considerar as formações discursivas do campo da comunicação mediada, seja aquela produzida pelos meios de comunicação de massas ou pelas mídias digitais, sobre as quais as proposições de Bakhtin também podem incidir. A autora acrescenta que a partir dessa concepção, os gêneros discursivos podem ser pensados tanto em função de sua ontogênese quanto de sua filogênese. Do ponto de vista ontogenético, os gêneros discursivos são realizações das interações produzidas na esfera da comunicação verbal; do ponto de vista filogenético, é possível acompanhar a expansão para outras esferas da comunicação realizada graças à dinâmica de outros códigos culturais que utilizam outros elementos além da palavra, um ponto de vista extraposto. Nesse sentido, as esferas de uso da linguagem podem ser dialogicamente configuradas em função do sistema de signos que as realizam.

A amplitude de seus conceitos fez com que Bakhtin também se destacasse no campo da análise literária. Em seus trabalhos encontramos a aplicação de construtos por ele criados, proporcionando um estudo criativo e profícuo. Do mesmo modo, a relação entre leitor e escritor assume, de acordo com sua perspectiva, enfoques originais e provocadores. Ao ampliar a natureza do diálogo para qualquer forma de interação verbal, inclui nesse contexto o livro definido como “um ato de fala impresso” e, portanto, um elemento da comunicação verbal. A leitura para ele se constitui num diálogo entre leitor e escritor onde o livro é o objeto das discussões. Bakhtin (1992) diz que o livro é feito para ser estudado a fundo e ser apreendido de maneira ativa: comentado e criticado na esfera do discurso interior. Além disso, seu discurso escrito é parte integrante de uma discussão ideológica de grande dimensão – ele sempre responde a alguma coisa, refuta, confirma, procura apoio, antecipa respostas. Também fazem parte desse diálogo, as características de sua impressão, as resenhas e críticas que lhe foram feitas, enfim, a forma como ele chegou às mãos do leitor.

A concepção que o locutor (ou escritor) faz do destinatário do seu discurso é um problema extremamente relevante para a história da literatura, uma vez que cada época ou movimento literário caracteriza-se por sua concepção do destinatário da obra literária e por uma compreensão particular desse leitor. Em sua maioria, os gêneros literários são gêneros secundários, complexos, compostos de gêneros primários transformados (réplicas de diálogos, narração de costumes) que simulam

as várias formas de comunicação verbal primária. Porém, a obra do gênero secundário não deixa de ser em seu todo um único enunciado que tem um autor real e destinatários que o autor percebe e imagina.

Ao tratar da análise de obras literárias, o autor ressalta a importância de estreitar seu vínculo com a história da cultura, uma vez que sua compreensão torna-se impossível fora do contexto global da cultura de uma dada época. Alerta, entretanto, que essa análise não deve ser restrita a época em que a obra foi criada, em sua contemporaneidade porque suas raízes estão no passado; contentar-se em compreender e explicar uma obra a partir de condições de sua época significa jamais penetrar nas suas profundezas de sentido e também não ter acesso à compreensão de sua vida futura. Acrescenta que as obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem na grande temporalidade e, freqüentemente têm vida mais intensa e plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. Isso porque no processo de sua vida póstuma, a obra se enriquece de novos significados, de um novo sentido. Os fenômenos do sentido podem existir de forma latente, potencial, e revelar-se somente num contexto de sentido que lhes favoreça a descoberta, na cultura das épocas posteriores. Para Bakhtin (1992), o autor e seus contemporâneos vêem e compreendem o que está mais perto de sua atualidade presente. O autor é um prisioneiro de sua época. Os tempos que lhe sucedem o libertam dessa prisão e a ciência literária tem a vocação de contribuir para isso. Não se deve, porém, ignorar a época contemporânea do escritor: a contemporaneidade conserva toda a sua importância, em muitos aspectos, decisiva. Afirma ser contrário à idéia, segundo a qual, para se compreender uma cultura o melhor seria transplantar-se nela e esquecer a sua própria cultura. Argumenta que essa seria uma fase indispensável, mas que reduzida a esse estágio representaria apenas uma duplicação da cultura; além disso, uma compreensão ativa não renuncia a si mesmo, a sua cultura. A cultura alheia só se revela em sua completitude e complexidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar outro sentido; nesse encontro dialógico entre as culturas cada uma delas conserva a sua própria unidade, mas se enriquecem mutuamente.

A relação escritor-leitor de acordo com a perspectiva bakhtiniana está presente desde a origem do texto, pois desde a concepção e produção deste há uma preocupação com o seu destinatário. Seguindo esse paradigma, Brandão

(1997) afirma que todo texto “forma” seu leitor ao indicar o modo como deve ser lido. O leitor, todavia, também “conforma” o texto e faz isso de duas maneiras: orientando o autor na medida em que este escolhe suas estratégias de comunicação em função dele, leitor, e imprimindo sua marca pessoal através de sua interpretação (tal processo de significação resulta do diálogo entre escritor e leitor mediado pelo texto).

Nesse entendimento dos processos de leitura e escrita, a linguagem é concebida enquanto signo e não sinal (Bakhtin diferencia os dois conceitos atribuindo ao sinal uma natureza estável e sempre idêntica, diferente do signo que é dialético, flexível e variável de acordo com o contexto). Se considerarmos a palavra como um sinal, compreenderemos a leitura como um ato monológico, um processo de descodificação; a palavra entendida como signo pressupõe uma concepção de leitura enquanto atividade, uma ação de interlocutores.

Como indiquei na Apresentação, este estudo se fundamenta em trabalhos de Barthes e principalmente nos conceitos de Bakhtin. Apesar de se inserirem em matrizes teóricas distintas, ambos ressaltam o papel do meio cultural e das relações sociais no processo de formação de leitores, sempre relacionando essa atividade a questões ideológicas e ao embate pelo poder. Por outro lado, cabe salientar que para as análises pretendidas, as proposições dos dois autores foram exploradas em aspectos de suas contribuições que são diferentes entre si.

Os textos de Barthes, ainda que não ofereçam conceitos sistematizados relativos a uma teoria sobre formação de leitores (uma vez que não era esse seu propósito), propiciam importantes reflexões. Interessa-me especialmente sua percepção de leitura como uma atividade cultural, simbólica e lúdica, um jogo onde se trabalha com os signos do texto e as diferentes linguagens que o atravessam; o texto entendido como múltiplas escrituras e que se constitui na subjetividade do leitor e, principalmente, seu discurso sobre o desejo que penetra na leitura e o prazer que isso pode proporcionar - tema específico da pesquisa.

As proposições de Bakhtin, fundamentados na perspectiva histórica cultural, proporcionaram-me uma nova percepção sobre a constituição do sujeito e direcionaram meu olhar para uma compreensão diferenciada a respeito da leitura. Entre elas destaco a concepção da linguagem como uma atividade que se realiza através da interação social, definida como um produto histórico constitutivo e

constituidor do homem como sujeito. Nesse contexto, o outro assume um papel fundamental na construção das significações. A questão da singularidade também é de grande relevância: Bakhtin nos traz a noção de um sujeito múltiplo: cada indivíduo é um lugar do encontro único das múltiplas vozes que o formam. A idéia do outro ultrapassa o próximo, ou o aqui e agora, não é possível nomear os outros. A singularidade, nessa perspectiva, é socialmente produzida. Bakhtin atribui um papel central à enunciação, entendida por ele como qualquer manifestação lingüística dotada de sentido. Também nos diz que as relações dialógicas estão sempre presentes no enunciado, ou seja, todo enunciado se dirige a alguém e se constitui como resposta a um outro enunciado, mesmo que esse diálogo não ocorra simultaneamente. Deve-se considerar também que em um mesmo objeto diversos discursos estão presentes. Se analisarmos a atividade de leitura sob a luz desses construtos, lembrando que para Bakhtin o livro é um ato de fala impresso, um enunciado, teremos uma percepção muito mais dinâmica do processo: a leitura é percebida como um ato dialógico e o processo de compreensão é uma resposta ativa. No diálogo entre autor e leitor ecoam vozes que se presentificam na medida em que a produção de sentido vai sendo constituída no momento da leitura. O próprio texto não é monológico e dialoga com outros textos. Um mesmo texto lido por diferentes pessoas é igual no suporte material, mas é único nas intenções, no valor que lhe é atribuído, na compreensão. Essa concepção nos permite esclarecer porque a releitura de um texto nos traz novos significados. O ato da leitura é um evento e se constitui na relação com outros eventos, por isso não pode ser explicado de forma isolada. A ampliação da noção de gênero - como formas relativamente estáveis do enunciado - também possibilita uma visão não hierarquizada e não restrita ao campo da literatura (com a tradicional tipologia classificada em narração, descrição e argumentação), uma vez que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são tão infinitas como a variedade das atividades humanas incluindo desde curtos diálogos do cotidiano, cartas, até formas de exposição científicas e literárias. A existência dos gêneros nos isenta de criar um novo modo de interação verbal cada vez que interagimos com o outro; por outro lado, mudanças nas condições concretas de comunicação podem alterá-los. Também o fato de o enunciado ser sempre dirigido a alguém e, mais do que isso, ser elaborado em função da percepção que se tem do destinatário, proporcionam uma outra dimensão à relação leitor / autor. Do

mesmo modo, nos depoimentos dos alunos entrevistados não se pode desconsiderar a quem são dirigidos e a situação concreta de sua enunciação.

No capítulo a seguir, passo a expor o trabalho de campo realizado.

III. Um estudo sobre a relação do aluno de ensino médio com a leitura

Como esclareci no capítulo anterior, entre as concepções de leitura pertencentes a vertentes diversas, tomo os estudos de Bakhtin e de Barthes como referência para investigar o tema da leitura. Partindo da premissa de que o homem é um ser constituído social e historicamente, e cada grupo social constrói significados diferentes sobre os produtos culturais que ele cria, a leitura e os objetos de leitura têm valores diferentes dependendo do coletivo a que nos referimos. No capítulo I vimos que cada objeto de leitura é significado em função de seu suporte material, do público a que se destina e do valor que lhe é atribuído.

O interesse na problemática das práticas da leitura e a preocupação com essas práticas entre alunos jovens, com os quais trabalho na condição de professora, levaram-me à realização de uma pesquisa que permitisse compreender alguns aspectos da relação que eles estabelecem com o ler. E é da pesquisa trato a seguir.

1. Objetivos e Considerações Metodológicas

O objetivo do estudo de campo foi investigar, através de entrevistas com alunos do ensino médio, que significados atribuem à leitura, com especial atenção para a questão de gostar ou não gostar de ler, e como vêm se constituindo os modos pelos quais esses sujeitos estão se relacionando com diversos objetos de leitura.

O discurso de sujeitos constitui em matéria prima fundamental no estudo do humano. As proposições bakhtinianas sugerem, mais radicalmente, que o discurso é a única possibilidade de se conhecer o homem. Conforme Dahlet “o dialogismo de Bakhtin se fundamenta assim na negação da possibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz, já que só pode ser apreendido como uma propriedade das vozes que ele enuncia” (1997:62).

No delineamento e concretização do presente estudo, uma questão fundamental sempre esteve presente: como estudar uma atividade humana, a partir dos depoimentos de alguns sujeitos e chegar a resultados, se não conclusivos, ao menos comuns a um certo grupo, sem negligenciar a singularidade que nos faz únicos? As discussões realizadas por Sobral (2005) sobre as concepções de Bakhtin

trouxeram subsídios para essa reflexão. O autor discute o fato de que toda pesquisa referente a processos humanos envolve duas dimensões: a dos atos concretos, irrepetíveis praticados por sujeitos definidos e a dos atos comuns a uma mesma atividade. Ao tentar responder como dar conta desses dois planos, Sobral (2005) argumenta que considerar uma única dimensão não atenderia aos propósitos de uma pesquisa. A análise de atos absolutamente singulares exigiria indivíduos únicos e não semelhantes, agentes de situações que não poderiam ser repetidas e, portanto, generalizadas. Em contrapartida, uma generalização excessiva que não respeita a singularidade de cada indivíduo, pressuporia pessoas absolutamente iguais, característica inexistente na condição humana. O autor distingue três atitudes que poderiam ser consideradas na teoria do conhecimento. A primeira privilegiaria a natureza ontológica da realidade; subjacente a esta atitude haveria o risco de considerar o mundo como algo idealizado, não “constituído” pelos homens, mas a eles dado. A segunda atitude levaria a um caminho inverso, privilegiando os processos do conhecimento em detrimento do mundo concreto; o risco aqui é o do teoreticismo. A terceira atitude compreenderia uma síntese entre a ontologia do que está dado e os processos epistemológicos de apreensão do mundo, e que, segundo o autor, pode ser identificada nos estudos de Bakhtin.

Sobral (2005) afirma que o ato, de acordo com o paradigma bakhtiniano, é caracterizado como um processo concreto e não admite explicação que lhe retire sua materialidade constitutiva e o reduza a um produto abstrato de natureza científica, filosófica ou estética. O sujeito, segundo essa perspectiva, não é capaz de assumir uma postura neutra; seu ponto de vista é exotópico, ou seja, ele vê o mundo sem transcendê-lo, mas de uma distância que o permite transfigurá-lo no plano de seus atos. Em consonância com a concepção marxista, há a preponderância do real concreto como formador da consciência. Sobral acrescenta, porém, que Marx enfatiza a economia e as relações sociais de produção e fala na categoria de trabalhador, enquanto Bakhtin vê o sujeito de forma mais personificada, sem perder-se na generalidade das classes e nem na singularidade absoluta. Por isso, fica posta a concepção de um sujeito que não é manipulado pelas relações sociais, mas sim responsável pelos seus atos e responsivo à situação; como alguém que tem uma visão a mais em relação ao outro: “o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si” (SOBRAL, 2005, p.24).

Os estudos de Bakhtin e seus pares buscam não perder de vista as relações constitutivas entre singular e geral; ao mesmo tempo em que generaliza sobre o singular, há uma recusa da abstração e do teoreticismo, ou seja, da atribuição de um papel autônomo aos elementos gerais, o que apagaria a especificidade dos fenômenos singulares. Dessa forma, privilegia-se a realização do evento singular e o que esse evento tem em comum com outros eventos. Sobral (2005) ainda destaca um outro elemento, definido por ele como revolucionário, que é a introdução, “nessa filosofia de vida”, do elemento de valoração por parte do sujeito, que é a entoação afetiva, o que, em termos de postura científica, significou a incorporação do sujeito da percepção ao ato de perceber. O autor conclui que se trata da integração filosoficamente fundada entre consciência individual e relações sociais, onde o eu depende das relações com os outros, é por elas influenciado, mas também as altera e as ressignifica: “o sujeito é individual, mas não subjetivo, e o mundo é objetivo, mas sempre construído social e historicamente pelas ações da coletividade humana” (p.148).

As considerações que Amorim (2002) faz ao referir-se às vozes no texto de pesquisa também me auxiliaram nessa análise. Baseando-se nos estudos de Bakhtin, a autora aponta que o sentido da enunciação só se produz na relação de alteridade. Acrescenta que essa alteridade do enunciado se desdobra em infinitos lugares enunciativos e pode ser denominado polifônico, devido à multiplicidade de vozes que podem ser ouvidas no mesmo lugar. Amorim nos diz que essa teoria das vozes constituiu-se, para ela, em um sistema de categorias de análise com o qual se torna possível uma leitura crítica dos textos em Ciências Humanas: “Não se trata de um trabalho de análise lingüística ou literária, mas de uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que estão postos em cena no texto” (Amorim,2002, p. 8).

Analisando as vozes do texto, a autora destaca alguns aspectos que, no meu entender, são fundamentais para a compreensão dos depoimentos. Alerta que, para Bakhtin, o destinatário é uma instância interior ao enunciado e é considerado um co-autor, uma vez que o discurso se organiza em função de sua destinação. Sendo assim, nesta pesquisa, torna-se imprescindível considerar a fala dos alunos sob a perspectiva de que ela se dirigia a uma pesquisadora-professora.

Com relação ao procedimento de entrevista, Freitas (2002) pontua que ela não se reduz a uma troca de respostas a perguntas previamente preparadas.

Concebida como uma situação de linguagem, ela é dialógica; os sentidos são criados na interlocução. As enunciações dependem da situação concreta em que se realizam e da relação que se estabelece com os interlocutores. É o sujeito que se expressa na entrevista, mas sua voz reflete a realidade do seu grupo social, do momento histórico em que vive. Também o pesquisador carrega dentro de si muitas vozes e suas interpretações são feitas a partir do lugar sócio-histórico que ocupa e das relações intersubjetivas que realiza com seus sujeitos.

O delineamento de entrevista utilizado nesta pesquisa baseou-se nas considerações já citadas e aproxima-se do método de história oral. A história oral faz parte de uma abordagem de investigação qualitativa que não privilegia mensurações, teste de hipótese ou estatística e enfatiza a descrição, a indução, a interpretação fundamentada na teoria e em percepções pessoais.

As discussões sobre o emprego da história oral enfocam invariavelmente a presença da subjetividade de quem conta essa história. Ao abordar a questão, Augras (1997) assinala que, antes de focar a subjetividade da história oral como uma desvantagem ou perda (pelas possibilidades de esquecimento ou de inverdade), ela deve ser considerada um ganho, uma vez que propicia a rememoração. Sabemos que o passado não pode ser resgatado; ao sermos convidados a dar nosso testemunho, baseados em lembranças seletivamente fixadas em nossa memória, estruturamos novamente os fatos e elaboramos um discurso. As experiências que vivemos hoje transformam o significado daquilo que já aconteceu. Dessa forma, podemos entender que as confusões, omissões ou mesmo mentiras, são, muitas vezes, o resultado da tensão ocasionada pela reativação dos conflitos ou pela re-elaboração de significados. A autora ainda nos lembra que o entrevistado não nos oferece “dados”, mas sim um discurso.

Em linha semelhante, ao abordar a história de vida, Ferreira (1997) acrescenta que não estamos diante de algo que se possa apreender em bloco, numa única versão; os relatos de experiência ouvidos estão sempre ligados às condições de emissão, à dramaticidade das situações e a enredos prévios que se articulam – ao organizar os fatos, a memória cria. Ao apresentar os fatos, o próprio entrevistado pode se surpreender ouvindo-se dizer coisas novas, que diferem daquilo que antes acreditava, e passa então a se ver de um outro modo; ou seja, a própria entrevista pode provocar mudanças. Outro aspecto importante é o fato de que, embora se trate de experiências de vida, estas não são exclusivamente

personais e sim pertencentes a um grupo – embora particulares e individuais, referem-se a instâncias macrosociais. A autora destaca que a subjetividade também está presente na pessoa que interpreta a entrevista e aponta outras características dessa situação. Define entrevista como um jogo de negociações onde o entrevistador procura seduzir o entrevistado, uma vez que este não teria nenhum interesse ou ganho em conceder a entrevista. Os motivos que levaram o entrevistador a selecionar o tema, a marcar a entrevista com determinada pessoa, em um momento específico, também caracterizam de algum modo o desenvolvimento da entrevista.

A opção pelo uso de um procedimento vinculado à história oral como metodologia justifica-se pela possibilidade que ela oferece de construir referenciais a partir das vivências das pessoas. Como já foi mencionado, há limitações. Faraco (2003) lembra que, apesar de Bakhtin não negar a possibilidade de verbalizarmos nossas experiências vividas, ele adverte que nunca conseguimos expressá-las em sua totalidade porque sua completude é sempre postergada. Mesmo diante de tais conjecturas, acredito que, para o presente trabalho, a investigação sobre quais fatos realmente aconteceram interessa-nos menos que a re-elaboração atual das experiências de leituras selecionadas pelos alunos como as mais relevantes para o tema abordado.

As entrevistas com os alunos foram audiogravadas e transcritas. A questão da transcrição de entrevistas de relatos também é motivo de algumas discussões. O texto oral tem características próprias, que se diferenciam da linguagem escrita (a presença do interlocutor torna a comunicação mais viva e espontânea, exigindo uma menor explicitação e formalismo). Seguindo as orientações de Meihy (1998), procurei transcrever os depoimentos utilizando, sempre que possível, as palavras do entrevistado, sem, no entanto, anotar certas marcas da fala cujo registro seria pouco relevante para o propósito das análises; por exemplo, “passá” foi transcrito como “passar”, “foro” como “foram”, “os livro” como “os livros”. Apesar dessas pequenas alterações, feitas com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor, não foram efetuadas correções que pudessem mudar o enunciado, fazendo-o parecer palavras de outra pessoa; por exemplo, não houve qualquer correção gramatical (“eu via ela”) e foram preservadas falas como “to” para “estou”. Adicionalmente foram empregados recursos de pontuação de forma a sugerir pausas e, dentro de limites, alguns aspectos expressivos.

Cabe registrar outra questão pertinente à transcrição. Amorim (2002) afirma que, ao transcrevermos o discurso ouvido, torna-se impossível restituir o sentido originário do que foi dito em campo, pois o texto sempre se constitui em um novo contexto. Ao relatar o diálogo, estamos fazendo uma outra enunciação. A autora também tece comentários, pertinentes à presente pesquisa, a respeito do objeto de estudo nas Ciências Humanas. Apoiando-se nos conceitos bakhtinianos, define como objeto específico de estudo nessa área, não o homem, mas a matéria significativa, ou seja, o discurso produzido pelo sujeito. Referindo-se a tal objeto de estudo, conclui que:

Há sempre uma espessura e uma instabilidade que devem levar em conta e que remetem à própria espessura e instabilidade do objeto e do saber que estão se tecendo no texto. Objeto que não pára nunca de se mexer, a cada vez que dele se fala, assim como um caleidoscópio (Amorim, 2002, p.11).

A metáfora do caleidoscópio transmite de forma reveladora as sensações que tive ao deparar-me com os depoimentos. Mesmo estando ciente de que provavelmente, a cada releitura desse texto, novas interpretações surgirão, apresentarei o que, respeitando minhas limitações, consegui perceber (ou que imagens se formaram para mim).

1.1. As entrevistas

A pesquisa foi realizada com alunos do ensino médio de uma escola pública da rede estadual, localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo. A escola possui uma biblioteca com cerca de sete mil exemplares; uma professora de inglês, que não ministra aulas, é responsável pela sua organização e assume o papel de bibliotecária. Como a escola está situada num bairro próximo ao centro e a muitos imóveis comerciais, grande parte dos estudantes vem de outros locais da cidade. Segundo informações da administração, há uma relativa heterogeneidade

quanto ao nível sócio-econômico dos alunos; embora muitos se enquadrem no extrato de classe média baixa, não se constata um perfil predominante.

O procedimento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, realizada com treze alunos, nove do período diurno e quatro do período noturno. Como professora de Literatura e Língua Portuguesa eu observava, durante as aulas, os comentários que surgiam espontaneamente quando discutíamos a respeito da função da Literatura, dos textos lidos, das diferentes obras e autores ou outros assuntos correlatos. Como critério seleção, convidei para as entrevistas os alunos que haviam se manifestado como apreciadores de leitura e que sempre me procuravam, após as aulas, para que eu indicasse livros; e aqueles que diziam não gostar de ler e protestavam (ainda que timidamente) quando era proposta alguma atividade de leitura. Procurei, dessa forma, contemplar as duas tendências. Quanto aos entrevistados do período noturno, no qual eu não lecionava, a bibliotecária colaborou oferecendo informações com base nos contatos pessoais que tinha com os alunos na biblioteca e nas fichas de empréstimo de livros (que revelavam assiduidade e interesse por textos literários ou a procura ocasional de leituras que eram solicitadas como obrigatórias).

Na situação de entrevista, antes de iniciar a gravação dos depoimentos, expliquei, em linhas gerais, o objetivo do trabalho e registrei alguns dados dos alunos referentes a sua constituição familiar, nível de escolaridade e ocupação dos pais. Também foram oferecidos esclarecimentos sobre o sigilo das informações e a preservação do anonimato. É interessante observar que esse cuidado ético foi considerado inadequado por parte dos alunos, que diziam não haver necessidade da troca de seus nomes; alguns chegaram a verbalizar que gostariam de ver seu nome real, caso tivessem acesso depois ao trabalho. Entretanto, argumentei sobre o motivo de tal cuidado e pedi que assinassem um termo de consentimento.

A entrevista foi guiada pelo seguinte roteiro:

1. Primeiras experiências de leitura

- lembranças das primeiras leituras
- presença de pessoas que liam para o entrevistado
- contato com a literatura infantil (histórias que marcaram)

2. Experiências de leitura na escola

- como eram realizadas as leituras
- o livro didático
- a questão da obrigatoriedade da leitura

3. Tipos de leitura

- leitura de gibis, revistas, jornais e outras

4. Preferências

- temas que aprecia
- livros e autores preferidos

5. Bibliotecas

- acesso a bibliotecas
- como utiliza o serviço

6. A atividade de ler

- opiniões sobre leitura
- o interesse pela atividade no diferentes períodos de vida
- a atividade de escrever entrelaçada à experiência de leitura

Apesar do roteiro estabelecido, minhas intervenções procuravam atender ao ritmo do entrevistado, sem a preocupação de seguir uma ordem pré-determinada, de maneira a propiciar um clima mais natural e descontraído. Procurei respeitar as formas de expressão dos alunos e encorajar uma conversa, ou seja, manter um plano de diálogo que não configurasse uma situação muito formal de entrevista. Dessa forma, a extensão dos depoimentos é variável e reflete características das personalidades dos entrevistados.

No meu entender, não houve diferença de receptividade entre os estudantes que eram meus alunos e os demais; obviamente trata-se de uma avaliação subjetiva, mas após o contato inicial que demandou um pouco mais de tempo com os não-alunos, as entrevistas transcorreram de forma semelhante. A maior diferença

pôde ser notada entre os que diziam gostam de ler e os que diziam não gostar: os primeiros, em sua maioria, foram mais expansivos e “falantes” que os últimos. No entanto, nenhum demonstrou constrangimento durante da entrevista, sendo que a experiência de dar um depoimento e participar de uma pesquisa pareceu agradar a todos.

Independentemente de ter ou não contato direto com os entrevistados, não podemos negligenciar a posição social ocupada pela entrevistadora - professora da escola. No entanto, cabe acrescentar que um determinado papel social, revestido de uma certa autoridade, costuma ser inerente à figura de qualquer entrevistador perante o sujeito de pesquisa, sobretudo quando este ocupa a posição de aluno. No decorrer das entrevistas, busquei manter uma postura aberta quanto ao entendimento do que seja ler ou do que é apropriado para ler, cuidando para que minhas falas não assumissem o caráter de juízo de valor. Contudo, não podemos desconsiderar que os enunciados do entrevistador não são percebidos de forma neutra e, também, que o entrevistado traz para a situação certos conceitos já circulantes, principalmente numa sociedade letrada, com grandes desigualdades sociais, que oferece aos vários segmentos sociais oportunidades muito diferentes de acesso a textos.

1.2. Os sujeitos entrevistados

Segue uma caracterização sucinta dos sujeitos. As informações apresentadas restringem-se àquilo que, no meu entender, é mais pertinente para a descrição do grupo, de maneira a contextualizar para o leitor os trechos de depoimentos que serão expostos nas análises. O Quadro 1 contém o nível escolar do grupo entrevistado.

Quadro 1. Nível escolar dos sujeitos

“Gostam de ler”			“ Não gostam de ler”		
<i>Nome</i>	<i>Série</i>	<i>Período</i>	<i>Nome</i>	<i>Série</i>	<i>Período</i>
Tânia	1ª. Série	Matutino	Rui	1ª. Série	Matutino
Ronaldo	3ª. Série	Noturno	Gustavo	3ª. Série	Matutino
Sandra	2ª. Série	Noturno	Noemia	1ª. Série	Matutino
Cláudia	2ª. Série	Noturno	Bianca	1ª. Série	Matutino
Sonia	3ª. Série	Noturno	Laura	1ª. Série	Matutino
Cristina	3ª. Série	Matutino			
Marcos	1ª. Série	Matutino			
Davi	1ª. Série	Matutino			

Rui cursa a primeira série do Ensino médio, período matutino e está com 15 anos. Sempre estudou em escola pública. Tem mais um irmão universitário. Seu pai é comerciante (superior incompleto) e sua mãe não exerce atividade remunerada (ensino médio completo).

Gustavo cursa o terceiro ano do ensino médio, período matutino e tem 17 anos. Até a 6ª. série estudou em escola particular, depois foi para a escola pública. Tem duas irmãs: uma mais velha que fez cursinho e está prestando vestibular e a mais nova que frequenta a pré-escola. Sua mãe não exerce atividade remunerada e seu pai é funcionário de uma indústria – ambos concluíram o segundo grau.

Noemia cursa a primeira série do ensino médio, período matutino e tem 15 anos. Estudou a primeira série do primeiro grau em escola particular e as demais séries em escola pública. Tem um irmão de 9 anos; sua mãe é comerciarista (superior incompleto) e seu pai é comerciante (ensino médio completo).

Tânia cursa a primeira série do ensino médio, período matutino e tem 15 anos. Sempre estudou em escola pública. Tem duas irmãs mais novas do que ela, com 14 e 13 anos. Sua mãe é diarista (ensino médio incompleto) e seu pai profissional autônomo (ensino médio completo).

Ronaldo cursa o terceiro ano do ensino médio, período noturno e tem 31 anos. Sempre estudou em escola pública, parou de estudar por alguns anos e retomou para concluir o ensino médio. Seus pais eram comerciantes e já faleceram

(ambos não completaram o ensino fundamental). Mora atualmente com a irmã (superior incompleto) e com o cunhado (ensino fundamental incompleto).

Sandra cursa a segunda série do ensino médio, período noturno. Tem 18 anos e sempre estudou em escola pública. Seu pai é profissional autônomo e sua mãe não exerce atividade remunerada, ambos têm primeiro grau incompleto. Tem uma irmã e um irmão que cursam o ensino fundamental.

Cláudia cursa a segunda série do ensino médio, período noturno e tem 17 anos. Sempre estudou em escola pública. Sua mãe é funcionária pública e concluiu o ensino médio, assim como seus dois irmãos. Seu pai é operário e tem ensino médio incompleto.

Sonia cursa a terceira série do ensino médio, período noturno e tem 19 anos. Sempre estudou em escola pública. Mora com sua mãe que é auxiliar de limpeza e concluiu a 5ª. série, e com sua avó que é alfabetizada. Tem uma irmã que está na 8ª. série e um irmão que cursa a 1ª. série.

Cristina cursa a terceira série do ensino médio, período matutino. Tem 17 anos e sempre estudou em escola pública. Seu pai é profissional autônomo (ensino médio) e sua mãe auxiliar administrativa (segundo grau incompleto). Tem três irmãos, duas cursando o ensino fundamental e a mais nova que ainda não frequenta a escola.

Marcos cursa a primeira série do ensino médio, período matutino. Tem 15 anos, sempre estudou em escola pública. Faz curso de Mecânica no Senai, no período da tarde. Seu pai trabalha na indústria e sua mãe na área de administração de empresas. Tem um irmão de 20 anos que trabalha como vendedor. Os três concluíram o ensino médio.

Davi cursa a primeira série do ensino médio, período matutino. Tem 15 anos, sempre estudou em escola pública. Faz curso de Mecânica no Senai, no período da tarde. Seu pai tem curso superior e trabalha em uma indústria química. A mãe trabalha na área de primeiros socorros e tem concluiu o ensino médio. Tem um irmão de 14 anos que cursa a 8ª. série.

Bianca tem 15 anos e cursa a primeira série do ensino médio, período matutino. Sempre estudou em escola pública. Tem uma irmã de 17 anos que completou o ensino médio e trabalha em um escritório. Sua mãe não exerce

atividade remunerada e cursou até a 8ª. série; seu pai é eletricitista e tem a 4ª. série do ensino fundamental.

Laura cursa a primeira série do ensino médio, período matutino. Tem 15 anos e sempre estudou em escola pública. Sua mãe atualmente não exerce atividade remunerada e cursou até a 5ª. série. Seu pai é profissional autônomo e completou a 4ª. série, mas não reside com a família. Laura tem três irmãs: a mais velha concluiu o ensino fundamental e trabalha numa firma. As outras são mais novas: 12 e 9 anos e cursam a 7ª. série e a 4ª. série respectivamente.

2. Depoimentos dos alunos sobre suas práticas de leitura

2.1. Dois casos

Como já foi mencionado, ao selecionar os alunos para as entrevistas, procurei contemplar as duas tendências: o gostar e o não gostar de ler. É importante esclarecer que essas categorias foram assumidas pelos próprios entrevistados. A princípio manterei essa classificação. Antes da apresentação das unidades temáticas referentes ao conjunto das entrevistas, julguei oportuno expor trechos de dois depoimentos específicos, que em uma primeira análise podem ser considerados como pertencentes a percepções distintas e opostas com relação à leitura: Cláudia, que utiliza várias vezes a palavra paixão ao se referir a essa atividade, e Laura, que diz não gostar de ler nada.

Transcrevo alguns trechos das falas de Cláudia:

Minha mãe sempre gostou muito de ler, então ela sempre me incentivou, deixou os livrinhos bonitinhos, ia comigo na biblioteca para escolher; ela lia pra mim, então, sempre tive contato.

Para escolher um livro, normalmente eu converso com pessoas que gostam de ler também e falam 'ah, esse livro é bom', então eu sempre vou pelo estilo do autor e eu sou meio de época, cada época eu estou lendo uma coisa, agora eu estou gostando bastante de Stephen King, eu vou lá...Stephen King, já pego, olho, trago e leio atrás, assim, para ver como é a história mais ou menos e pego o livro. Já tive muitas preferências, eu gosto bastante, eu gosto de...nossa, eu gosto de Sidney Sheldon, Machado de Assis, Eça de Queirós; tipo Shakespeare foi minha paixão, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, eu amo de paixão...ah, eu gosto de tudo, é difícil falar do que eu gosto mais.

Olha, ler é o meu hobby, é a minha distração, eu esqueço do resto do mundo...o mundo pode tá acabando, se explodindo, Bin Laden pode tacar uma bomba no Brasil, mas eu tô lendo. Sabe, eu esqueço todos os problemas, sabe, relaxa minha mente. Quando estou lendo fico distraída, minha mãe reclama, mas eu falo: 'mãe, tô lendo!' mas ela gosta que a gente leia. É que às vezes eu fico muito, sabe, fixa naquilo que eu tô lendo, então, ler pra mim é um prazer.

Se minha mãe influenciou meu gosto pela leitura? Sim e não. Sim porque ela sempre estimulou que eu lesse e não porque o gênero que ela gosta é totalmente diferente do meu, ela gosta de coisas mais calmas, mas "light"; eu já...cabeça, espada, sangue, violência.

O Alienista, mesmo não sendo de terror eu gostei, eu gosto do Machado de Assis, ele tem um estilo meio...eu gosto de ler tudo: jornal, revista. Sempre que eu vou na biblioteca eu leio jornal, revista eu gosto de ler a Veja e a Isto É, e a Super Interessante que eu acho o máximo...ah, gibi, o que deixar na minha mão eu leio. Quando eu era criança eu lia bastante gibi, desde quando eu comecei a ler até hoje.

Eu prefiro ler ficção, mas eu gosto também de ler bastante sobre arquitetura...eu gosto de livros didáticos também, história, geografia, biologia, sabe, eu me empolgo muito com os livros.

Cláudia parece ser uma leitora assídua, que demonstra grande entusiasmo pelos livros. Sua leitura é diversificada passando por autores de diferentes épocas e nacionalidades, lê de Machado de Assis a Stephen King. Também diz gostar de romances mais densos e poesias. Interessa-se não só por gêneros de caráter ficcional e lê assuntos variados. Apesar de não ter um contato diário com jornal, lê sempre que vai a biblioteca; também fazem parte do seu repertório de interesses vários tipos de revistas.

Em seu depoimento vemos que a leitura esteve presente na vida de Cláudia desde muito cedo. Lembra-se de sua mãe contando histórias para ela e do contato que tinha com os livros. Identifica-se com a mãe no gosto pela leitura, ainda que apreciem temas ou tipos de texto distintos.

Cláudia poderia ser considerada um exemplo típico de uma boa leitora. Apesar de adolescente, tem uma ampla experiência de leitura e, o mais importante, tem autonomia para procurar outras leituras, independentemente das orientações da escola. Também se mostra receptiva a enfrentar desafios, com leituras que percebe como mais difíceis. Apesar dos seus pais não terem alto nível de escolaridade e condições sócio-econômicas favoráveis, Cláudia conviveu com pessoas que tinham acesso à leitura e a apreciavam. É uma aluna que se comunica de forma expressiva e revela um bom desenvolvimento cognitivo. Percebemos que Cláudia valoriza a

leitura e não podemos deixar de notar que é importante para ela comprovar sua inserção nessa área: faz questão de tentar lembrar todos os autores que já leu.

Já Laura, tem uma outra história para nos contar:

Eu lembro de livro de história, de fada. Ela (a mãe) lia e inventava. Aprendi a ler na 2ª, eu gostei mais de ler na 3ª. Série, livro de escola (depois disso não mais). Quando era obrigatório eu lia, só que gaguejava muito. (em casa) Tem uns livros fininhos de poesia, tem livros de escola, tem gibi também. (gostam de ler) Tem a minha mãe; meu padrasto e minha irmã, mais ou menos. (Gibi, revista, jornal) não, não gosto de nada. É bom ler, só que eu não gosto, porque eu sempre fui obrigada a ler e com isso eu aprendi a não gostar de ler. Eu gosto de escutar música, assistir televisão.

Laura aparenta ser a mais introvertida dos entrevistados e seu depoimento é mais conciso. Também se recorda de sua mãe contando histórias e diz que gostava de ler quando estava na terceira série (embora isso se restringisse ao livro didático). Mas agora afirma não gostar de ler nada. Parece não haver uma grande quantidade de livros em sua casa, mas Laura tem acesso a algum material de leitura; prefere, porém, fazer outras atividades em suas horas de folga. Reconhece a importância da leitura, entretanto diz que não aprendeu a gostar de ler. Atribui a causa de sua rejeição ao fato de ter sido obrigada a fazê-lo. Na verdade, Laura provavelmente teve uma aprendizagem inicial da leitura pouco adequada. Conta que só começou a ler na segunda série e menciona procedimentos pedagógicos, como a leitura obrigatória em voz alta desvinculada de um trabalho de compreensão, que tendem a ser ineficazes no desenvolvimento dessa capacidade. Ou seja, a história escolar de Laura e outras condições de sua vida não foram favoráveis à sua formação como leitora. Laura agora diz que só lê quando é forçada por imposições da escola e mostra-se insatisfeita com seu desempenho nessa atividade.

2.2. Relações do sujeito com a leitura: a diversidade dos dizeres dos entrevistados

Os excertos de depoimentos de Cláudia e Laura parecem condizentes com duas tendências opostas frente ao ler: gostar e não gostar. No entanto, com base no

objetivo estabelecido e nas referências metodológicas antes mencionadas, durante as análises fui reconstruindo os sentidos e constatando que o conjunto de falas dos entrevistados, inclusive das duas alunas destacadas, configuravam uma diversidade que escapava a essa oposição de tendências. Para respeitar e evidenciar essa diversidade, agrupei os dizeres dos entrevistados em três unidades temáticas: experiências anteriores de leitura; o estatuto dos objetos de leitura; e a leitura e as experiências escolares. Em alguns momentos da exposição dessas unidades ainda utilizarei como referência a classificação “apreciador ou não da leitura”, mesmo que essas tendências não tenham limites nítidos. Posteriormente tratarei especificamente dessa questão, apontando o caráter relativo e contraditório da dicotomia aí implicada. Esclareço que as análises exigiram recortes dos depoimentos e seu deslocamento da seqüência dos diálogos, razão pela qual procurei, ao transcrever os trechos das entrevistas, não descaracterizar a situação de contexto em que se realizaram.

2.2.1. Experiências anteriores de leitura

Agrupei nessa unidade trechos das entrevistas que se referiam às primeiras experiências de leitura e a participação dos familiares ou outras pessoas com as quais os estudantes conviviam nesse processo.

Minha mãe e meu pai sempre liam para mim, eu gostava. Quando eu era criança minha mãe comprava livros de conto. Ela também inventava, a gente gostava. Só que eu acho que meu pai e minha mãe nunca me cobraram tanto para eu ler livro, aí eu acabei ficando desinteressado. Minha mãe sempre falava ‘vai ler, você precisa ler o livro’. (Gustavo)

Minha mãe, quando eu estava com quatro anos, ela estava na faculdade, voltou a estudar, eu via ela estudando bastante, lendo bastante. (Noemia)

Eu peguei e comprei o livro; quando eu não entendia eu pedia pra minha mãe me ajudar. Aí eu comecei a gostar de ler. Eu não me lembro de ninguém lendo historinha pra mim. Minha avó lia sempre, eu queria saber o que minha vó ficava tanto lendo porque quando ela não estava trabalhando, ela tava lendo.(Tânia).

O meu irmão não gosta de ler, só eu. (Davi)

Pode-se afirmar que, antes de se tornar leitor, a pessoa já foi ouvinte de um leitor. Em todos os depoimentos dos alunos, apreciadores ou não da leitura, que se reportam a alguém contando ou lendo histórias para eles quando crianças, essa experiência é lembrada com prazer. Apesar disso, os alunos não atribuem grande importância à participação dos pais ou outras pessoas no desenvolvimento do gosto pela leitura. Nenhum dos entrevistados fez essa menção de forma espontânea e, mesmo quando indagados a respeito, minimizam de certa forma o papel do outro. É compreensível que tenham essa opinião, uma vez que estão numa fase de desenvolvimento em que é difícil reconhecer que somos o encontro de múltiplas vozes. Quanto a isso, Bakhtin (2002, p. 145) entende que “a distinção entre nossas palavras e as do outro, entre os nossos pensamentos e dos outros se realiza relativamente tarde”. Como adolescentes e jovens, os entrevistados presumivelmente apresentam, ademais, a peculiaridade de um momento de vida em que a afirmação da identidade está relacionada, entre outras coisas, à oposição a modelos sociais na família. Gustavo, por exemplo, tenta culpar os pais pelo fato de não gostar de ler, apesar de, em outro trecho de da entrevista, relatar que sua mãe sempre lia para ele quando pequeno e, posteriormente, insistia para que lesse livros.

Mesmo que os filhos minimizem a participação dos pais no seu processo de formação como leitores, sabemos que ela não pode ser negligenciada. O grupo familiar constitui a primeira referência na construção de conceitos na infância. Entretanto, devemos lembrar que esse fator não é o único e tampouco o mais determinante. Encontramos pais preocupados em proporcionar vivências de leitura entre os alunos que dizem não gostar de ler e outros que, pelos mais variados motivos, não se mostraram tão presentes, mas têm filhos que gostam de ler. É importante ainda acrescentar que essa participação dos pais nem sempre acontece de forma direta, num encorajamento explícito do ler; a família pode estar presente em formas sutis de valorizar a atividade ou, mais visivelmente, no fato de comprar livros e outros tipos de material, permitir que o filho compre, assinar jornal etc. Ou seja, como pode acontecer de diferentes maneiras, ela é de difícil mensuração. Sabemos também que não só os pais estão envolvidos nesse processo. Porém, também não há menção, nos depoimentos, a irmãos ou outros parentes que poderiam ter contribuído, com uma exceção: a avó de Tânia que não lia para ela, mas despertou-lhe a curiosidade pelo fato de ler muito.

Pessoas que gostam de ler constituem uma boa referência, mas apesar da possível contribuição que podem dar, indicando livros, ou mesmo servindo como modelo, é comum encontrarmos entre os que gostam de ler, irmãos que não apreciam essa atividade. Tal fato marca uma singularidade, que contraria, de certa forma, relações diretas de causa e efeito: seria mais provável que pessoas que compartilhassem de um mesmo grupo, com experiências próximas, elegessem prazeres em comum.

Os estudos tanto de Vigotski quanto de Bakhtin oferecem contribuições ao entendimento dessa situação. Embora enfatizem a importância das relações sociais na constituição do sujeito, ambos os autores concebem um indivíduo ativo que elabora o conteúdo que lhe é apresentado. Para Vigotski (1995) o plano intra-subjetivo é constituído a partir da imersão no grupo social, mas a internalização dos conceitos compreende uma reelaboração do sujeito. Góes (2000) ao discutir sobre a relação eu-outro na obra de Vigotski comenta:

a personalidade se faz pela sociedade, ou na vida social, em um processo que implica também o trabalho interno do ser humano para se unificar aos outros e deles se distinguir, assumindo papéis mais ou menos diversos daqueles desempenhados pelos demais membros do grupo (p.118).

Também para Bakhtin (1992) nós não somente assimilamos as palavras do outro carregadas de expressividade e tom valorativo, mas reestruturamos e as modificamos.

Não se pode negar, porém, o papel do outro que é apreciador de leitura como um incentivador desse processo:

Meus irmãos não gostam muito de ler; minha irmã, às vezes quando eu levo um livro que é bom assim, ela lê, mas eu leio primeiro. (Sandra)

Eu tenho uma irmãzinha menorzinha, de 3 anos, ela tá louca para ir para a escola; então ela fica querendo livros para aprender a ler. Eu peguei um livro infantil ontem para eu ler pra ela. (Cristina)

Eu fico maior empolgada quando eu leio um livro, então eu acho que eu passo uma boa propaganda, normalmente as pessoas lêem. (Cláudia)

A participação das pessoas vinculadas às experiências de leitura está intimamente relacionada com a questão da valorização dessa atividade. Como já foi mencionada, essa valorização pode acontecer de forma indireta, na disponibilização

de material de leitura, por exemplo. Mas conviver em um ambiente onde as pessoas de fato lêem, pode ser mais incentivador do que ouvir que a leitura é necessária - nos depoimentos dos alunos que não gostam de ler, aparece esse tipo de experiência (sem sucesso). Alguns alunos também mencionam que se recordam de pessoas da família lendo e relacionam essa leitura com aprendizagem, necessidade e obrigação. Já Tânia e Cláudia, apreciadoras da leitura, nos relatam a convivência com pessoas que lêem sem compromisso, porque gostam. Ambas as situações podem representar um estímulo à leitura, talvez a segunda reforce mais a idéia do prazer associada a essa atividade e pode revestir-se de um significado diferente. Já vimos que, de acordo com Rojo (1998), mais relevante do que o tipo de interlocutor que realiza a leitura ou do tipo de texto lido, são as práticas interacionais que foram estabelecidas durante as atividades da leitura.

Deve-se acrescentar que as interações sociais não se restringem ao círculo familiar. A criança, à medida que aumenta seu horizonte social, amplia suas relações com diferentes pessoas. O ser humano apropria-se do conteúdo historicamente produzido e reconstrói esse material internamente; sendo assim, é fundamental analisarmos como a leitura, enquanto processo social, vem se constituindo na sociedade brasileira e o valor que lhe é atribuído. Como vimos no Capítulo I, no Brasil a leitura assume aspectos diferenciados (quanto a sua origem e difusão) em relação ao continente europeu, por exemplo. O livro aqui tem um caráter muito mais elitista; a própria atividade de leitura, pela sua natureza introspectiva, difere de algumas imagens que fazem parte do senso comum quando o tema é um país tropical: praia, sol, futebol, carnaval. É claro que um cenário como esse não impossibilita a leitura, mas traz significados diferentes. O mesmo ocorre com tantos outros aspectos envolvidos no processo. Como nos diz Bakhtin (1992), toda palavra tem seu acento de valor e isso inclui os discursos sobre leitura. Como foi descrito anteriormente, a denominada “crise da leitura” não afeta somente os países subdesenvolvidos; isto porque há toda uma cultura proveniente da mídia, que em tempos de globalização está presente nos mais diversos locais, e subliminarmente veicula um discurso que parece contrariar a importância da leitura. É certo que temos a Internet que pressupõe o uso da palavra escrita, mas ela o faz de uma forma distinta, com um suporte material que privilegia a rapidez da informação e a imagem. Vimos que vigora hoje uma outra concepção de tempo, exalta-se o caráter dinâmico das pessoas e atividades que exigem um ritmo mais lento para serem

executadas vão sendo aos poucos substituídas por outras. Há também muito mais espaço na mídia para pessoas que se destacam em profissões que atendam a esse novo conceito; busca-se o sucesso repentino ainda que de curta duração – torna-se comum depoimentos de pessoas famosas que dizem não ter tempo para ler, ou mesmo que nunca leram um livro. Não quero afirmar com isso que a leitura seja a única forma do indivíduo aprender ou atribuir-lhe posição hierarquicamente superior a qualquer outra atividade que não faça uso dela, mas somente ilustrar o quanto a leitura e a atitude de concentração que ela exige parece estar cada vez mais distante do universo do jovem de modo geral e mais especificamente daqueles que vivem em países sem tradição literária e com oportunidades desiguais em termos de educação.

As práticas culturais veiculadas pelo grupo social do qual fazemos parte assumem relevância incontestável em nossa formação, mas pela multiplicidade de aspectos que envolvem, torna-se impossível simplificar a questão estabelecendo relações diretas entre fatores específicos e suas conseqüências. Sabemos, por exemplo, que a participação da família na formação do leitor é importante e tem sido um dos aspectos mais abordados pelas campanhas de promoção de leitura. Esse fato, porém, não pode ser considerado isoladamente, como vimos nos depoimentos dos alunos entrevistados. Se nos reportarmos aos subgrupos, quanto às experiências de leitura vemos que entre os oito alunos que se intitulam como apreciadores da leitura, somente três (Cláudia, Cristina e Davi) relatam lembranças de pais ou mãe contando ou lendo histórias. Dos cinco pertencentes ao outro grupo, todos trazem essa recordação.

2.2.2. O estatuto dos objetos de leitura

A questão de se investigar o que efetivamente o aluno lê é relevante. A atividade de leitura não deve ser restringida aos livros apenas. Afinal, quais aspectos devem ser analisados para que se possa definir o sujeito-leitor? Se considerarmos como leitores somente aqueles que lêem livros, estamos certamente baseando-nos em critérios extremamente elitistas e preconceituosos. Bakhtin (1992) considera o livro como um ato de fala impresso; o mesmo raciocínio se aplica a qualquer material

de leitura: todos são enunciados com um sentido que se produz no momento da comunicação concreta. Sua classificação dos gêneros nos mostra que na produção escrita prevalecem os gêneros secundários, mas estes, na verdade absorvem e modificam os primários. Os gêneros primários ao se tornarem componentes dos secundários perdem sua relação direta com a realidade, a relação só existe através do conteúdo dos gêneros secundários; ou seja, não há uma relação de hierarquia entre eles, mas de complementaridade. Em relação aos objetos de leitura também podemos dizer que há características diferentes.

Mesmo se essa discussão se limitasse ao livro, ainda assim estaria presente a polêmica: qualquer livro pode ser considerado? No Capítulo I essa questão foi colocada – sua complexidade exigiria um espaço maior de debate, o que foge do nosso objetivo, mas não há como deixar de mencioná-la. Lembremos também de Barthes e da crítica que ele faz às determinações sociais que se referem ao que deve ser lido e que, segundo ele, apóiam-se numa instância misteriosa situada entre a História e a Moda.

Devido a forte pressão social, a associação “leitor-livro” também está presente nos depoimentos dos alunos. Outros tipos de leitura não parecem ter o mesmo estatuto. Assim, Ronaldo não se considera um bom leitor porque não lê muitos livros:

Não sou muito de pegar um livro tipo romance, uma coisa assim...eu até leio, mas gosto mais de revista da atualidade. Eu não sou aquele leitor assíduo. Depois eu comecei a me interessar por ler jornal, lia jornal, não todo, algumas matérias que me interessavam, esporte, algum edital eu também gosto de ler; gosto muito de revistas científicas.

Barthes nos mostrou que os objetos não veiculam informações apenas, mas também constituem um sistema estruturado de signos e, portanto, veiculam sentido. Segundo ele, o significado dos objetos depende mais do receptor que do emissor. Dessa forma, cada leitor constrói um sentido ao objeto de leitura e dessa relação depende a sua valorização e o seu uso.

Ao comentar especificamente sobre os livros de ficção, os alunos citam os mais variados autores: Machado de Assis, Sidney Sheldon, Marcos Rey. Há, porém, uma certa resistência aos chamados “clássicos”, mesmo entre os apreciadores da leitura.

Eu já li alguns clássicos, quando o livro tem uma linguagem difícil, eu gosto mais ou menos. (Sandra)

Eu não gosto muito de livro antigo por causa da linguagem que é muito difícil, eu já li Dom Casmurro, Romeu e Julieta que eu comecei a ler e não terminei e Hamlet. Romeu e Julieta eu não terminei porque era muito complicado, tinha muitas palavras que eu não conhecia, eu conhecia a história, então... eu queria ter conseguido ler, só que é uma linguagem muito poética, entendeu? (Tânia)

A dificuldade em se compreender a linguagem utilizada é citado como o fator mais restritivo, entretanto, esses alunos são capazes de ultrapassar essa barreira e gostarem da leitura (surpreendendo-se muitas vezes). Também é preciso considerar que tais obras exigem uma disponibilidade diferente, uma vez que apresentam um maior grau de dificuldade, pela linguagem empregada e pela época em que foram elaborados.

Para a leitura dos “clássicos” é importante considerar as possibilidades dos alunos, suas experiências de leitura que, em geral, reportam-se a outras linguagens. Bakhtin trata brilhantemente da questão ao apontar que o discurso é elaborado em função do destinatário – os clássicos, em sua maioria, foram escritos em outra época e eram dirigidos a leitores estavam mais próximos do autor porque compartilhavam, de algum modo, do mesmo meio. Porém, não devemos entender tal argumento como uma afirmação de que os clássicos devam ser abolidos como leitura nas escolas. O próprio Bakhtin também nos fala da questão da atemporalidade das grandes obras, de como um livro pode ser lido e ter seu sentido reconstruído permanentemente. Sabemos o quanto isso é verdadeiro quando observamos o infindável número de leituras e manifestações artísticas que são realizadas a partir desses referenciais. A dificuldade não está no fato da história se passar em outra dimensão temporal. Adolescentes e jovens costumam se interessar por épocas anteriores, futuras ou até indefinidas. É comum que apareçam, em livros que fazem sucesso entre esse público, figuras mitológicas com traços futuristas e de ficção científica (como *Harry Potter*, por exemplo, que tem alcançado marcas de expressiva vendagem). A questão parece se reportar mais a formas de linguagem, gêneros e temas valorizados, a uma questão de densidade textual e uma certa disposição para a atividade estética. O leitor só poderá apreciá-lo a partir do momento que entender essa outra forma de expressão: perceber que o ritmo de leitura é outro porque a concepção de tempo também era diferente. É preciso que ele dialogue com o texto

e construa o seu sentido; dessa forma o leitor compreenderá porque a obra rompeu as fronteiras do seu tempo.

Ou seja, um aluno é capaz de ler e apreciar um clássico (temos depoimentos que comprovam isso), mas é necessário que lhe sejam dadas oportunidades para isso. Ele pode, autonomamente, através de leituras sucessivas, desenvolver essa capacidade. Entretanto, é função da escola realizar essa tarefa. Assim, cabe a essa instituição repensar suas estratégias para que possa exercer adequadamente sua função. No Capítulo I, quando foi abordado o papel da escola na formação de leitores, comentou-se a unanimidade em relação à obrigatoriedade do uso do texto literário na instituição escolar e os benefícios que advém de seu emprego. A leitura do texto literário pressupõe um trabalho cognitivo - as relações entre as palavras e seus significados são outras e demandam novas associações. Também envolve uma atividade estética – há uma elaboração diferente do texto que repercute em construções sintáticas e sonoridades diversas. E há um conteúdo emocional que precisa ser compreendido. Bakhtin (1992) também aponta um outro diferencial presente no gênero literário: ele seria o mais propício ao estilo individual. Dessa especificidade do texto literário advém sua riqueza e, simultaneamente, sua dificuldade em ser entendido. Devido a sua importância, mesmo autores considerados menos impositivos (como Barthes e Ítalo Calvino) não deixam de delegar à escola a função de apresentar os clássicos.

Considero importante também citar aqui as experiências dos alunos com a literatura infantil. O número de livros publicados sob essa nomenclatura tem aumentado muito; trata-se de um mercado em franca expansão. Poderíamos dizer que a função primeira do livro infantil seria fazer da criança um leitor; ou seja, o livro infantil (assim como o gibi, mas com um prestígio maior) abriria as portas do “gostar de ler”. Surpreendeu-me a ausência de relatos mais contundentes a esse respeito. A literatura infantil, ao trabalhar com o imaginário e com a vivência dos diferentes sentimentos, poderia, certamente, apresentar o livro como fonte de conhecimento e prazer. Talvez isso tenha ocorrido com alguns de nossos entrevistados, mas sem o impacto que potencialmente esse tipo de literatura poderia provocar. Dos treze entrevistados, somente cinco foram capazes de nomear histórias que lhe foram significativas, sendo que somente Davi confirmou seu interesse posterior pela leitura:

eu não lembro muito bem de nenhuma, mas de história infantil eu gostava bastante; na época eu nunca tinha escutado, tipo...Os Três Porquinhos, sei lá, Chapeuzinho Vermelho...ela sempre contava , eu gostava bastante (Gustavo)

Ele (o pai) sempre comprava livrinhos assim tipo Chapeuzinho Vermelho, Lobo Mau. (Noemia)

Ela (a mãe) lia contos de fada...O Minotauro. (Bianca)

(tem alguma historinha que você lembra?) Os Três Porquinhos (Laura)

eu tinha aqueles livros...daquelas histórias... Cinderela, daquelas histórias assim...(contos de fada). Eu gostava. Ele contava uma história da formiguinha também, A Formiguinha e a Geada. (Davi)

Há dois relatos, entre os que se definem como apreciadores da leitura, que fazem menção ao primeiro livro infantil de leitura e, nesse caso, o conteúdo da história é sobrepujado pela experiência de uma conquista que se manteve de forma marcante:

o primeiro livro que eu peguei para ler me ajudou a tomar gosto, me ensinou bastante coisa... foi um livro certo... eu lembro dessa história, Telma e o Balão Azul... (Tânia)

Eu era bem criancinha mesmo, assim que eu fui alfabetizado, uma historinha que eu gostava era O Rinoceronte Míope. (Marcos)

Muitas vezes, porém, o livro não está presente e sim histórias contadas oralmente. Também temos o caso de Rui que se lembra de um conto de fadas que lhe chamava muito a atenção, mas que foi conhecido através da fita de vídeo (o que não deixa de representar um tipo de letramento, com outro suporte material e, portanto, exigindo outras habilidades). Mesmo nos relatos sobre atividades na escola, não há experiências mais significativas que tratem do uso do livro infantil.

A respeito dessas considerações, podem-se levantar algumas hipóteses. Talvez a presença de um mediador mais atuante pudesse proporcionar um “encantamento” maior ao livro, como parece ter sido o caso de Cristina:

Os primeiros livros que eu comecei foram estes; eu pintava e depois lia tudo. Ela (a mãe) lia historinha infantil, de vários autores. Ela comprava livros, às vezes contava alguma história que eu gostava muito – era o que ela mais fazia. Na 1ª. série a professora passava bastante livro, contos infantis. (Cristina)

Há relatos de experiências bastante positivas com relação ao uso de contos de fadas na alfabetização de crianças (Pavoni,1989; Conde,1996; Pires, 2001). As conclusões desses estudos indicam que, após o trabalho, as crianças não só apresentam um desempenho melhor nas várias disciplinas como também revelam

um maior interesse pela leitura. Pode-se questionar também a qualidade dos livros e sua adequação as diferentes faixas etárias. Tais questionamentos, entretanto, cabem a qualquer experiência de leitura.

As historinhas, eu achava muito bobinhas: Cachorrinho Samba, O Menino Maluquinho. O Menino Maluquinho, gostei porque, sabe, é pra dar risada. E sempre tem aquelas histórias, umas a minha mãe já me contava quando era criança, então, sabe, não me interessava. (Cláudia)

Os livros de não-ficção são menos citados, mas também têm seus leitores. Nesse tipo de leitura evidencia-se a busca pelo conhecimento e o prazer que ele proporciona.

Eu lia uns livrinhos de história que contam tipo Guerra Fria, eu lia bastante isso, eu gostava. Eu lembro que eu lia bastante textos de psicologia, eu buscava muito. Eu lia por conta. Até eu ia na biblioteca e perguntava por livro de psicologia, eles perguntavam 'recomendação de escola?', eu falava 'não'. (Cristina)

Eu prefiro ler ficção, mas eu gosto também de ler bastante sobre arquitetura. Eu gosto de livros didáticos também, história, geografia, biologia. (Claudia)

Tratando-se especificamente sobre o livro didático, ele também está presente nos relatos, mas sem muito destaque. Há alguns depoimentos, como o de Cláudia, que citam a leitura de livros didáticos numa fase posterior de aprendizagem; esse material é citado pelos alunos que dizem gostar de ler como uma fonte de informações sobre temas de seu interesse. Tânia e Laura citam o livro didático como uma leitura prazerosa; a primeira diz que lia até os livros didáticos de suas irmãs; Laura também gostava de seus livros, mas depois não manteve o interesse pela leitura. No capítulo I há algumas considerações sobre as características desse material e sua utilização. As críticas a respeito do livro didático parecem pertinentes. Mesmo que a didatização dos textos seja inevitável em virtude da especificidade de seu suporte material e do objetivo explícito de ensinar, é preciso pensar no modo como os textos são tratados nesse tipo de livro; afinal, ele deve ser também um instrumento a mais na promoção de leitores.

Eu comecei a ler quando vi aquelas cartilhas escolares, eu comecei a prestar bastante atenção nas figuras; era interessante para mim. Através daquilo eu comecei a ter um incentivo. (Ronaldo)

Eu sempre gostei também dos textos dos livros didáticos, livro de Português, pegava das minhas irmãs principalmente; quando elas estavam no primário, eu pegava, abria o livro e começava a ler. (Tânia)

Eu gostei mais de ler na 3ª. Série, era livro de escola. Às vezes eu lia sem ela (a professora) pedir, mas depois eu não li mais. (Laura)

Nos relatos dos alunos o gibi ocupa lugar de destaque entre os objetos de leitura. Por muito tempo considerado um material inferior, o gibi não fazia parte dos recursos utilizados pela escola, e ainda mais: seu uso era considerado prejudicial, uma vez que poderia “viciar” o aluno a uma leitura fragmentada. Os relatos nos mostram que o gibi foi, muitas vezes, um grande facilitador da aprendizagem de leitura e porta de entrada para os livros.

As manifestações dos entrevistados variam quanto aos vínculos que mantêm com esse objeto de leitura.

Gibi, eu gosto de ler, mas livro de literatura eu não gosto. (Gustavo)

Eu comecei por gibis, adorava gibi, nossa. Aí eu comecei a juntar palavrinhas, foi com o gibi, praticamente com o gibi. (Sonia)

Tem gibi em casa, mas eu não gosto de ler nada (Bianca)

Todos os alunos entrevistados que dizem gostar de ler começaram com gibis e ainda os apreciam. Porém, não podemos dizer que o gibi sempre serve como um incentivador da leitura: Rui e Gustavo gostavam de ler gibi, mas isso não foi suficiente para que, segundo eles próprios, desenvolvessem o gosto pela leitura. O gibi também não agrada a todos, como foi exposto por Noemia, Bianca e Laura.

Quanto ao jornal, mesmo entre os que gostam de ler, não há tantas reações positivas. Devemos considerar, entretanto, que seu acesso é mais limitado, como foi citado pelos alunos (muitas bibliotecas localizadas na escola não recebem jornal); o jornal também não tem em nossa cultura o mesmo destaque alcançado em outras sociedades – é comum pessoas pararem para ler as manchetes nos jornais expostos nas bancas, ou mesmo assistir aos jornais televisivos (em ambas as situações se tem acesso as informações atuais, ainda que bastante resumidas, sem ter que ler o jornal). Já as revistas, pela sua diversidade de temas (e gravuras), possuem um poder atrativo maior. A “Super Interessante” é bastante citada evidenciando o gosto dos alunos por informações novas, que respondam a sua curiosidade. Mesmo assim, os alunos que dizem não gostam de ler parecem ter uma

rejeição menor a revista, algo que até se pode ler quando necessário. Os demais demonstram uma maior seletividade quanto à escolha dos textos, criticando as leituras menos instrutivas.

Ah, que me agrada é só Super mesmo. Ela aborda temas que são úteis. Por exemplo, Veja, Caras, esses assuntos atuais, eu não acho bacana, é fofoca, só essas coisas; eu não tô interessado nisso. Eu tenho acesso, assino o jornal também, mas eu não gosto de ler jornal. É mal redigido, não gosto (Marcos)

Não gosto muito daquelas revistas Capricho e outras...perder meu tempo! (Cristina)

Ainda nessa unidade temática gostaria de apresentar algumas considerações que se relacionam, mesmo que de forma indireta, aos objetos de leitura.

Uma questão pertinente ao tema refere-se ao acesso ao material de leitura. Afinal, é óbvio que não se pode falar em gostar ou não de ler se não há disponibilização de material para essa finalidade. Também é fato sobejamente conhecido a desigualdade social de nosso país e a precária situação econômica em que se encontra grande parte da população. Mesmo diante de tal quadro, deve-se assinalar que fazemos parte de uma sociedade letrada e, excetuando-se casos de extrema miséria, o acesso ao material de leitura é facilitado. Nos depoimentos, com exceção de Ronaldo, não há relatos de dificuldade dessa natureza. A mesma constatação realizada acerca de outros fatores se repete aqui: o acesso a livros é importante, mas não determinante na formação de leitores: um ambiente provedor nesse sentido não necessariamente *garante* leitores. Entretanto, deve-se assinalar que muitas variáveis estão presentes nessa afirmação: a qualidade dos livros, seu poder de atração. Essa questão, no meu entender, parece ser secundária. Acredito que o elemento mais importante de um ambiente facilitador da leitura seja um mediador; mesmo atuando de forma indireta, ele é mais eficaz do que uma enorme quantidade de livros. Devo acrescentar que essa mediação pode acontecer de diferentes modos, uma vez que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, toda ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. Mais uma vez a questão de como a leitura é considerada nas relações sociais torna-se relevante. Assim, temos vários relatos de alunos que não gostam de ler apesar de terem tido acesso a um acervo razoável, e encontramos depoimentos como o de Ronaldo, para quem o acesso era muito limitado e qualquer material de leitura

despertava o interesse (provavelmente, apesar de sua família ter poucos recursos econômicos, o aprendizado da leitura era valorizado)

Tinha bastante livros em casa. Até hoje tem livros de literatura em casa; minha mãe compra muitos livros de conceitos gerais, matemática, língua portuguesa, de historinha não tinha muito, só alguns que ela lia pra mim. (Gustavo)

Na minha casa não tinha livros, minha família era uma família muito pobre; meu pai era comerciante. Às vezes embrulhava alguma coisa com jornal, às vezes vinha pra casa alguma revistinha. (Ronaldo)

Outro aspecto que deve ser citado é que o gosto pela leitura propicia o seu acesso, ou seja, quem gosta de ler, procura livros (comprando-os ou emprestando-os) ou então o próprio ambiente familiar passa a fornecê-los.

Antes de eu começar a ler não tinha muitos livros em casa, depois que eu comecei a ler, eu comprava. (Tânia)

Minha mãe comprou uns pares deles para mim depois que eu comecei a gostar de ler. (Sandra)

Do mesmo modo, os apreciadores da leitura recorrem às bibliotecas. Daí a importância de políticas públicas que viabilizem a implantação e a manutenção de bibliotecas com um bom acervo. A biblioteca, sem dúvida, está mais acessível hoje do que há décadas atrás. Muitas escolas possuem biblioteca, além disso, há as mantidas pelas prefeituras e outras entidades – deve ficar claro que estamos nos referindo a locais não muito distantes dos grandes centros; ainda há dificuldade de acesso a livros em muitas regiões de nosso país, sem contar com o número insuficiente de livros nas bibliotecas já instaladas. Percebemos, porém, que a biblioteca tem se tornado familiar aos alunos. As bibliotecas pertencentes às escolas, por sua localização privilegiada, têm muito a contribuir nesse aspecto. Infelizmente, é comum que esse espaço seja subutilizado ou utilizado para outras finalidades e sem profissional especializado para supervisioná-la. A figura da bibliotecária também tem mudado: não é percebida mais como uma pessoa que está lá para tomar conta dos livros e exigir silêncio, pode agora auxiliar na escolha das leituras respeitando o desejo de cada um. Tais mudanças ocorrem gradativamente; Ronaldo, mais velho (31 anos), expõe essa diferença. Sabemos que, assim como o professor, a bibliotecária tem um importante papel como mediadora do processo de leitura.

Naquele tempo, não é como hoje que você tem uma biblioteca. Antigamente, na escola, era uma coisa mais fechada; os alunos não tinham muito acesso àquilo. E eu freqüentava também as bibliotecas das outras escolas onde estudei, mas no M. tinha poucos livros, eu ia mais na biblioteca porque tinha um professor que ensinava a gente a jogar dama e xadrez. (Ronaldo)

Mas a maioria dos livros que eu li foi através da biblioteca da escola onde eu estudava, biblioteca comunitária, do Sesi, de outras escolas que eu ia por conta, sozinha. A maioria dos livros que eu gostava de ler, na biblioteca onde eu estudava, já tinha lido; aí eu comecei a ir em outros lugares. Quando eu vou em uma biblioteca, eu vou na parte do livro jovem, aí eu vejo o livro atrás, sobre o que fala o livro, se eu gostar, eu levo. (Tânia)

Quando era criança não visitava biblioteca, eu descobri uma biblioteca quando tinha 14 anos que minha mãe falou; eu cobreí livros e ela falou 'tem a biblioteca, você leva um documento e pode pegar livros lá'. Eu ia na biblioteca e perguntava por livros de psicologia, eles perguntavam 'recomendação de escola?' eu falava 'não', eles comentavam 'nossa, como é que a gente vai saber que livro dar pra ela?' Porque quando é de escola já sabe mais ou menos o que dar.(Cristina)

Biblioteca, além dessa da escola eu vou a Municipal. Eu fui pedir indicação para a bibliotecária, aí ela me indicou, eu expliquei assim mais ou menos para ela e ela me indicou Jaqueline Susan; e não me arrependi, foi um livro muito bom, então eu sempre peço indicação. (Sonia)

É freqüente nos relatos entre alunos que gostam de ler, a citação de um ou mais livros que foram significativos. Às vezes o primeiro livro adquire uma aura mágica e é considerado especial, como nos relata Tânia. Um livro, que não necessariamente o primeiro, pode ser a mola propulsora de uma trajetória de leituras e também se tornar inesquecível como aconteceu com Sonia. Um livro inicialmente pode chamar a atenção por sua capa, pelo título, ou pelo resumo da história. Chartier (1999), por exemplo, fala da importância do suporte material que nos predispõe à leitura. Mas o livro certamente só será significativo quando atender ao desejo do leitor, satisfazendo uma necessidade de conhecimento ou mobilizando suas emoções.

O primeiro livro que eu peguei para ler me ajudou a tomar gosto, me ensinou bastante coisa; foi um livro certo. Eu lembro dessa história, Telma e o Balão Azul (...) Dom Casmurro, a professora da oitava série falou pra mim, eu peguei e gostei. (Tânia)

O livro Os Miseráveis...quando eu li esse livro, eu apaixonei; aí comecei a ler, ler, ler. Foi a partir do livro Os Miseráveis que tudo começou, foi meio doido. Eu não sei se foi a capa que me chamou a atenção, vermelha; eu não sei o que aconteceu. (Sonia)

Nos depoimentos, entre os vários autores citados, algumas preferências são recorrentes, como o autor Pedro Bandeira e Machado de Assis. As escolhas não são aleatórias. Ao elegermos um determinado autor como preferido, podemos fazê-lo baseando-nos em uma experiência anterior de leitura; o fato, porém, de já termos ouvido a menção de seu nome, ainda que superficialmente, já nos induz à leitura. Machado de Assis, por exemplo, é um de nossos autores mais consagrados e recomendados; já os livros de Pedro Bandeira fazem parte de uma série infanto-juvenil de uma grande editora que faz um trabalho de ampla divulgação entre os professores do ensino fundamental. Os alunos entrevistados, talvez por falta de conhecimento, parecem não se reportarem às instâncias que legitimam um autor consagrado e desconsideram um outro lhe atribuindo menor valor; dessa forma citam diferentes nomes sem hierarquizá-los. O fato de não distinguirem escritores de renomada capacidade literária dos demais não significa que não haja influência da mídia nas preferências; sinaliza apenas que o julgamento das instituições legitimadoras muitas vezes não coincide com os livros lançados com grande publicidade. Já foi mencionado, a polêmica que se instaura quando procuram se definir os critérios de literalidade; não se pode, entretanto, negligenciar o poder da mídia. É importante lembrar que os alunos entrevistados pertencem, em sua maioria, a classe média-baixa da população e, portanto, não costumam comprar livros e sim emprestá-los, o que dificulta o acesso aos best-sellers, uma vez que as bibliotecas das escolas, que são as mais freqüentadas por eles, não têm seu acervo atualizado:

a minha vontade é ler um do Paulo Coelho, morro de vontade, só que como eu ando sem tempo para ler... é meio complicado eu pegar um livro dele, ele é um grande autor e tem vários outros aqui no Brasil, mas é que é muito limitado o acesso, vamos dizer assim, eu também não tenho tempo de ir atrás, achar o livro, então...até hoje não tive oportunidade, mas eu terei...eu vou ler...O Alquimista vai ser o primeiro, tenho certeza. (Sonia)

Ter acesso a um livro somente através da biblioteca não impede a leitura, mas, sem dúvida, traz significados diferentes. Barthes, como já foi exposto, aborda essa questão afirmando que deveria haver denominações diferentes para “livro de biblioteca” e “livro-em-casa”. Em nenhum dos depoimentos há qualquer menção negativa em relação ao acesso quase que exclusivo ao livro através da biblioteca. Talvez esse aspecto não tenha sido citado devido a nossa tradição cultural que não privilegia o livro como bem cultural a ser adquirido. Vários estudos apontam que,

apesar das condições econômicas desfavoráveis de grande parte nossa população, mesmo entre as pessoas que possuem condições financeiras, os gastos são dirigidos a outros bens que não livros. Adquirir livros em livrarias não garante que sejam de boa qualidade literária, aliás, o apelo da mídia é, nesse caso, muito maior; mas pode ser um incentivo a mais para a leitura. Vimos que o suporte material também é objeto de leitura: é diferente pegarmos um livro novo, em um ambiente que foi planejado para valorizá-lo, do que um livro já usado (às vezes em más condições) retirado em um local pouco atraente (como costumam ser nossas bibliotecas, principalmente as das escolas) com prazo para devolução.

Um critério comum de escolha diz respeito tipo de narrativa: o suspense atrelado ao terror ou ao romance agradam bastante a alguns dos entrevistados. Há os que têm preferências nítidas por determinados autores e que obedecem a fases como Cláudia; ou que não tem preferências e pegam um livro para ver como é, sem deixar de lê-lo até o final, como nos diz Sandra. Sabemos que essa escolha não se faz ao acaso, mesmo porque a leitura se inicia pela capa do livro, ou antes disso se pensarmos, no caso de uma biblioteca, em que local da estante ele se encontra, como está catalogado etc. Há leitores, como a própria Sandra que são capazes de ler o mesmo livro várias vezes e se emocionar sempre e aqueles que não querem perder tempo lendo algo que já leram quando podem ler algo novo, como Cláudia. As duas se dizem leitoras assíduas, mas enquanto Cláudia privilegia a novidade (admite que só uma vez releu um livro porque algumas informações não tinham ficado muito claras para ela), Sandra já descobriu que em cada leitura novos significados são construídos, resultantes das relações dialógicas entre leitor, autor e texto, como nos diz Bakhtin; por isso é sempre uma nova leitura, independente de quantas vezes a obra foi lida.

Como pudemos ver, qualquer classificação do perfil de um leitor não abarcaria essa diversidade. Há tantos tipos de leitores quanto de pessoas; devemos nos questionar, portanto, quais os critérios que utilizamos e em quais valores nos apoiamos quando queremos definir bons leitores.

Se tiver que escolher prefiro ler terror. Eu já li o livro do Edgard Allan Poe. (Rui)

Gosto muito do Pedro Bandeira, a maioria das coisas dele eu já li; e Agatha Christie. (Tânia)

Não me lembro de nenhuma história que tenha me marcado. Eu li muitas, nem me lembro. De autor eu gosto mais do Pedro Bandeira...ah, como é o nome daquela outra autora? Eu não tenho preferência por nenhum tipo, eu leio tudo. Eu li quase todos os livros da biblioteca. É difícil eu para um livro pela metade, nem que não é muito bom o livro, eu leio até o final. (Sandra)

Eu sempre vou pelo estilo do autor e eu sou meio de época, cada época eu estou lendo uma coisa, agora eu estou gostando bastante do Stephen King. Eu vou lá...Stephen King, já pego, olho, trago. Já tive muitas preferências...Sidney Sheldon, Machado de Assis, Eça de Queirós. Shakespeare foi minha paixão...Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, eu amo de paixão...ah, eu gosto de tudo, é difícil falar do que eu gosto mais...gênero, eu gosto mais do terror, da tragédia, gosto de violência. Eu não leio livro mais de uma vez porque eu acho que eu perco tempo em ler outro; só um eu li duas vezes, eu li de novo porque é um livro que exige que você leia de novo...você tem uma outra interpretação. (Cláudia)

Eu gosto de ler esses livros tipo enciclopédia, bem grossos assim, mas com temas que chamem muita atenção. Eu gosto muito de suspense, mas aquele romance com suspense. E eu adoro, eu gosto desse tipo de livro, romance meio misturado com ação. (Sonia)

Os indicadores desta unidade temática, relativa aos objetos de leitura, sugerem que talvez a questão a ser mais discutida seja até que ponto podemos garantir que um tipo de leitura encoraje ou induza a outras experiências dessa atividade. Deve-se incentivar a leitura de gibis e revistas para que se chegue aos clássicos? Como já foi exposto, subjacente a essa questão há uma hierarquia de valores e diferentes capacidades envolvidas. Brito (1999) contesta essa idéia de que uma leitura pode levar a outras, argumentando que a leitura não é um hábito que possa ser transferido, mas uma prática social. Por isso, o foco deve incidir sobre como essa prática está inserida no meio sócio-cultural e não sobre o objeto de leitura, ainda que os resultados de se ler um clássico, um tratado científico ou uma revista popular sejam diferentes. A conclusão é de que não há garantias. Uma pessoa pode permanecer restrita a um só objeto de leitura. Ela será um mau leitor por causa disso? Não. Mas, sem dúvida, deixará de desenvolver outros tipos de letramentos e habilidades, uma vez que os diferentes objetos de leitura se prestam a finalidades variadas. A função principal de um jornal ou de um livro técnico é informar e a habilidade básica exigida é a capacidade de localizar as informações necessárias. Mesmo assim há níveis diferentes de dificuldade: sabemos que alguns jornais são qualificados como “populares” e outros como “sérios”; há livros especializados e outros mais comercializáveis. Uma leitura de entretenimento é, de modo geral, despretensiosa e menos exigente em termos de desenvolvimento de

habilidades; como se trata freqüentemente de uma atividade voluntária, é comum que cada um procure ler algo cujo estilo faça parte de seu repertório. Pode-se ler para adquirir conhecimento, para se divertir ou por prazer. Os motivos não são excludentes. O prazer, por exemplo, pode estar associado à diversão, mas também pode estar presente quando conseguimos adquirir um conhecimento ou entender a estética de um texto literário. Diante do impasse - incentivar ou não a leitura de materiais de menor qualidade - penso que o caminho não seria deixar de utilizar esses objetos e sim explorar as habilidades que podem ser desenvolvidas através deles.

Reportando-nos novamente aos subgrupos em relação aos objetos de leitura observamos que, dentre as experiências de leitura, os clássicos são citados por dois alunos do grupo dos que dizem não gostar de ler (Rui que expõe um relato positivo e Gustavo que diz ter apreciado *Dom Casmurro*, mas sem ter conseguido chegar ao final da leitura por falta de tempo e interesse). Entre os pertencentes ao segundo grupo, há seis depoimentos com citação de livros ou autores considerados clássicos, mas também há relatos leituras interrompidas por falta de tempo (Sonia), por não ter gostado do livro (Davi e Marcos) e por dificuldade de leitura (Tânia) – todos, entretanto, dizem se tratar de exceções. Nesse mesmo grupo encontramos relatos de alunos que não gostaram do livro, mas leram até o final (Ronaldo, Sonia, Davi). É importante acrescentar que nem todos os entrevistados tiveram contato com clássicos (ou não souberam nomeá-los), fato verificado nos dois grupos.

Quanto aos livros que não possuem caráter de ficção, do primeiro grupo, somente Rui faz menção a sua leitura como forma de se preparar para o vestibular. Entre os demais há, a esse respeito, os relatos de Cláudia, Sonia, Tânia, Cristina, Marcos e Davi.

Os gibis e as revistas (estas com algumas restrições quanto ao tipo) são unanimidade entre os que dizem gostar de ler, mas são citados por apenas dois alunos do outro grupo. O jornal é o objeto menos lido entre os entrevistados: aparece de forma explícita em somente três relatos dos alunos que se nomeiam apreciadores da leitura (Ronaldo, Sandra, Cláudia).

Em nenhum dos grupos houve queixa em relação ao acesso ao material de leitura. Embora tenha havido diferenças quanto ao acervo doméstico, nos relatos a biblioteca aparece como facilitadora desse acesso.

2.2.3. A leitura e as experiências escolares

Os alunos que dizem desgostar de ler não se reportam em seus depoimentos a experiências de leitura fora da escola – alguns citam a leitura esporádica de revistas e gibis. Os demais lêem muito mais por conta própria do que por exigência da escola (que se limita, segundo os depoimentos, à indicação de no máximo um livro por bimestre).

As experiências de leitura que os alunos tiveram na escola são bastante semelhantes. O esquema leitura obrigatória – resumo – prova e/ou trabalho parece ser uma constante. Tais propostas pedagógicas, apesar de serem alvo de críticas, ainda são bastante utilizadas. Sua eficácia é contestável. Mesmo entre os alunos que apreciaram a leitura do livro indicado, não há alusões positivas ao recurso utilizado.

As estratégias mais comuns utilizadas pelos professores contrariam os conceitos de Bakhtin (1992) de que a leitura é uma relação dialógica e que o sentido de um texto é construído no momento da leitura, na interação entre leitor e autor; e de que “o livro é feito para ser apreendido de maneira ativa, ou seja, comentado e criticado pelo discurso interior”. O que vemos são trechos de textos, descontextualizados e enunciados que perdem o seu sentido na medida em que são fragmentados. As respostas consideradas corretas são aquelas idênticas ao que o examinador espera. As críticas de Barthes a respeito são ainda mais contundentes uma vez que para ele não há sentido em se ter a pretensão de decifrar um texto; e vai mais longe ao afirmar que é preciso que o autor desapareça para que o leitor possa surgir. Deve-se assinalar que esse tipo de procedimento não é só executado por professores e autores de livros didáticos; os mais variados exames, desde vestibulares até testes de seleção em concursos públicos ou empresas seguem o padrão semelhante.

Mesmo diante de tais equívocos, não podemos deixar de considerar a escola como um local privilegiado de acesso à leitura como foi abordado no Capítulo I. Deve-se ressaltar a mediação do professor como fator relevante; além do uso de procedimentos adequados, os pesquisadores e os próprios alunos apontam como aspecto significativo da personalidade do docente o fato dele revelar o gosto pela leitura. Essa característica é facilmente identificada pelos alunos e parece contribuir principalmente como fator motivador da atividade. Obviamente haverá textos que

não serão muito apreciados pelo professor, isso não deve impedir que ele os apresente à classe e ofereça oportunidades para que os alunos, da mesma forma que ele, compreendam o texto e o avaliem.

É bom ter alguém 'não, leia, comece, leia o primeiro capítulo, o segundo, você vai ver que é interessante' ; mas a pessoa vai ter que ter lido antes porque pra indicar; então 'leia' aquilo, eu acho chamar a atenção do aluno principalmente porque hoje em dia tá faltando literatura na escola, incentivo. Porque não adianta o professor chegar e falar 'o trabalho tal, tal, tal' e mandar fazer, não. (Sonia)

À medida que o aluno progride nas séries escolares, as exigências de leitura tornam-se maiores – o mesmo ocorre com qualquer área de conhecimento. No entanto, no aluno de ensino médio encontramos graves defasagens com relação à competência leitora. O processo educacional pressupõe o desenvolvimento progressivo de conceitos e habilidades que se constituem em pré-requisitos para outros conhecimentos. Sendo assim, as atividades de leitura devem ser planejadas, ao longo do ensino fundamental e médio, obedecendo a uma seqüência, não rígida, mas que permita ao estudante o desenvolvimento de letramentos diferenciados envolvendo textos com diferentes linguagens, origens, propósitos e graus de dificuldade. Não se pode esperar que um aluno do ensino médio consiga ler os clássicos que figuram na lista dos exames vestibulares se ele não tiver desenvolvido capacidades de compreensão de textos mais simples. A constatação é óbvia, mas muitas vezes negligenciada quando se elenca as causas da substituição da leitura de livros pela de resumos das obras: são citadas a falta de interesse, de tempo, a preguiça dos alunos. Esses motivos realmente estão presentes, mas, em muitos casos, esses fatores são decorrentes de um determinante: a incapacidade do aluno em entender o livro. Com certa freqüência, uma análise mais detalhada pode revelar falhas no processo de alfabetização originando uma história de relação empobrecida com o texto.

A questão de como fazer para que o estudante consiga atingir níveis mais complexos de leitura está diretamente relacionada aos procedimentos pedagógicos que devem ser utilizados para a realização eficiente das atividades de leitura.

Alguns professores, principalmente do ensino fundamental, têm optado em deixar que os alunos escolham os livros. Os entrevistados têm opiniões um tanto quanto ambíguas acerca da obrigatoriedade de leitura. Entre os alunos que não gostam de ler, como era de se esperar, a resistência é muito maior e os resultados,

em sua maioria, insatisfatórios. Sabemos que somente o fato de ser obrigatório já provoca uma reação negativa (principalmente entre adolescentes). Vimos também as severas críticas que Barthes faz à leitura obrigatória citando-a como uma das causas do recalque ao desejo de ler. Além disso, a obrigatoriedade não garante que o livro seja lido: no depoimento de Gustavo pudemos ver que há vários mecanismos utilizados pelos alunos para se safar dessa tarefa:

Só lia quando era obrigado e mesmo assim quando podia escapar eu escapava...eu li até um pouco mais da metade o livro Dom Casmurro, eu gostei; .mas aí perdi a vontade de ler, estava chegando o dia da prova, aí eu cheguei na classe e as meninas que leram falaram para mim e deu para eu fazer a prova, fui bem.

Entretanto, nos relatos dos alunos que gostam de ler, vemos que todos têm uma experiência de leitura obrigatória que lhes agradou: comentam que por meio desse recurso leram livros que talvez não tivessem lido por conta própria. Mas, mesmo entre eles, há reclamações: sentem-se, por exemplo, desrespeitos no seu ritmo de leitura. A idéia que prevalece parece ser a de que não se deve obrigar ninguém a ler; implicitamente parecem dizer que essa obrigatoriedade profanaria um objeto de paixão: a opinião da maioria é que ao “forçar” alguém que não gosta de ler a fazê-lo, seria o mesmo que obrigar alguém a amar. O depoimento de Sandra contraria essa tese, uma vez que foi através da imposição de uma leitura que iniciou sua trajetória de leitora (assídua, por sinal).

Agora, quando o professor obriga a ler um livro, eu não gosto muito de ler...gosto, mas não é aquela coisa, entendeu? Porque eu acho que cada pessoa tem que ler por conta própria, ela tem que aprender a gostar de ler ou descobrir que não gosta de ler sozinha, lendo porque aí ele vai fazer uma coisa obrigada e tudo o que é obrigado parece mio forçado, então ele vai pegar aquele livro e ler correndo, ele não vai ler, ele vai enxergar as palavras na frente dele e no final não vai entender nada do que está escrito. Não vai entender o sentido...e perde a graça também. (Tânia)

Quando a professora pede para ler um livro não é a mesma coisa do que quando a gente escolhe, não é, por causa do gênero, entendeu? Não é assim que eu não tenho mais vontade de ler; porque quando o professor manda ler um livro eu já tô lendo outro e não quero parar de ler um para ler outro, então, sabe, eu fico lendo com pressa, mas não quero ler com pressa...parar de ler um para começar a ler outro, aí confunde tudo. (Cláudia)

Quando a professora obriga a ler um livro eu acho legal e também não acho legal. Acho legal porque dependendo...que nem na 8ª. série a professora falou tal livro para tal trabalho; eu li o livro inteiro e amei o livro do Pedro Bandeira. Fui super bem no trabalho, eu gostei daquilo porque eu conheci o autor e depois li os outros dois livros, é bom por causa disso. É ruim porque, e quem não gosta, entendeu? Não vai gostar

daquilo, aí tem que ficar lendo, às vezes nem tira uma nota boa, pelo fato de não gostar; sei lá, acho que isso não deve ser forçado. (Cristina.)

Ah, sei lá...Eu acho que no começo a professora tem que mandar pra pessoa pegar o gosto, porque se ela não mandar, ninguém vai ler e não vão pegar o gosto pela leitura; .não vão conhecer como é bom ler.(Davi)

No começo, eu não gostava de ler. Acho que comecei a ler a partir da quinta série porque o professor em vez da prova dava o livro. Aí eu comecei a ler sem parar. Tinha que ler senão ficava sem nota. Eu lia sempre, gostava. Tinha pessoas que não gostavam, achavam ruim, eu não tava nem aí, mesmo que fosse obrigatório, eu gostava. (Sandra)

A questão provoca discussões entre educadores. Sem desconsiderar casos como o de Sandra, podemos dizer que a obrigatoriedade da leitura obtém resultados positivos entre aqueles que gostam de ler, mas falha em seu objetivo principal que seria garantir que todos lessem para formar novos leitores. Entretanto, permitir sempre que o aluno escolha só aquilo que ele deseja ler pode não ser o melhor caminho; todos nós já passamos pela experiência de termos sido obrigados a ter contato com determinado texto (de qualquer área) e só depois descobrimos o prazer desse conhecimento. Afinal, educar pressupõe uma certa dose de autoridade (não de autoritarismo) capaz de fazer com que o aluno se esforce em realizar uma tarefa que, muitas vezes, não faria por vontade própria. Isso não impede que o professor reflita sobre como a atividade de leitura poderia ser mais motivadora e bem desenvolvida. Escolher livros de qualidade, oferecer aos alunos os conhecimentos prévios para uma compreensão maior, realizar discussões, debates e outras atividades afins são alternativas que devem ser consideradas.

Não devemos esquecer do caso de Laura, que traz recordações frustrantes com relação à leitura decorrentes de uma prática que há muito vem sendo questionada: a leitura oral. Vimos que essa modalidade de leitura era valorizada, mas depois passou a ser indício de incapacidade leitora, uma vez que a pessoa que tem necessidade de vocalizar a leitura o faz por dificuldade em desenvolver uma leitura silenciosa, mais propícia à compreensão. Não que esse tipo de atividade não tenha a sua função, mas é fundamental que se avalie o objetivo educacional que estamos querendo atingir (e até que ponto uma determinada estratégia pode ter o efeito contrário ao de ensinar).

Dentre as unidades temáticas analisadas essa é a que apresentou menos heterogeneidade em termos de experiências dos alunos. Os dois subgrupos têm

relatos bastante semelhantes com relação às atividades de leitura em que participaram na escola e às opiniões sobre os procedimentos utilizados. A diferença está nos resultados: todos os que dizem gostar de ler realmente leram os livros propostos e na maioria das vezes os apreciaram. No outro grupo, todos, ao menos uma vez, leram ou tentaram ler, só que não avaliaram essa experiência como positiva, uma vez que não houve repercussão alguma em suas percepções de leitura. Cabe a questão: onde está a falha?

Não se trata de atribuir a culpa exclusivamente aos professores. Vimos que a questão do desenvolvimento da leitura é complexa demais para que somente a escola seja responsável por ela. Entretanto, a ação educativa se efetua concretamente através do professor e se ele não sabe como realizá-la (como parece ser o problema), é necessário que seja capacitado para isso. Infelizmente as instituições credenciadas para essa finalidade também não têm cumprido seu papel a contento. Enquanto professora já participei de muitos momentos de formação, na graduação e posteriormente, durante o exercício profissional, através dos cursos de reciclagem ou denominações afins. Todos me foram úteis de alguma forma, poucos, porém, apresentaram uma relação direta com minha prática em sala de aula. A desculpa (é assim que defino) é que a partir dos conceitos teóricos, o professor deve construir a sua prática de acordo com a realidade de seus alunos, afinal, não se trata “de uma receita de bolo”. Acredito que essa atitude seja uma das causas dos fracassos desses cursos que, todos sabemos, têm pouca repercussão na sala de aula e no desempenho dos alunos. Ao se planejar um momento de aprendizagem e formação para docentes é preciso analisar antes do que eles estão necessitando, onde estão os problemas. Se o professor tem dificuldade em definir os procedimentos que devem ser utilizados para desenvolver o letramento literário, por exemplo, cursos que tratem de textos para ensino de conceitos em disciplinas escolares (História, Biologia) não atingirão o foco do problema. Esse é certamente, um dos motivos pelos quais nos depoimentos dos alunos não tenha aparecido uma outra atividade de leitura diferente da prova ou resumo do livro.

Pensando nisso, julguei oportuno apresentar aqui uma seqüência de atividades propostas por Cosson (2006). Concordo com a afirmação de que não se pode fazer uso de uma experiência sem considerar as particularidades de cada comunidade, mas acredito que o trabalho fica mais fácil quando temos um ponto de partida ou, no caso, um exemplo sobre o qual se possa refletir. O que gostaria de

destacar nessa proposta é a especificidade com que o texto literário é tratado e o respeito às suas características.

Cosson sugere uma programação seqüenciada que atenda às seguintes características: alternância entre as atividades de leitura e escrita que contemplem atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal; atividades que impliquem reconstrução do saber literário e que envolvam pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos; registro das diversas atividades realizadas permitindo a visualização do crescimento alcançado.

Quatro etapas constituem a proposta: motivação, introdução, leitura e interpretação. O núcleo do primeiro passo tem o propósito de preparar o aluno para entrar no texto; essa aproximação não precisa ser, necessariamente, de ordem temática. A integração de atividades de leitura, escrita e oral, bem como a presença de um elemento lúdico, é desejável e possibilita um aprofundamento da leitura. A segunda etapa é a introdução e refere-se à apresentação do autor e da obra. Devem-se abordar os aspectos que auxiliem na compreensão do livro; o objetivo não é reconstituir a intenção do autor ao escrevê-lo, mas aquilo que está dito para o leitor. Também é importante que o professor comente sobre a relevância da obra e justifique sua escolha. Outro fato a ser considerado é a apresentação física do livro: capa, orelha e outros elementos paratextuais, assim como o prefácio, que fornece informações para debates, por exemplo. Tanto a motivação como a introdução não devem ser muito longas sob pena de se perder o foco de seus objetivos. A etapa seguinte constitui a leitura propriamente dita. Quando o texto é extenso, ela deve ser feita em horário outro que o da aula. É aconselhável que sejam estabelecidos intervalos para que os alunos possam apresentar os resultados de suas leituras por meio de atividades de natureza diferenciada (como leitura de textos menores que apresentem alguma ligação com a obra, ou a leitura conjunta de um capítulo ou trecho para ser objeto de microanálise referente a um determinado aspecto). A última etapa da seqüência, a interpretação, tem o propósito de se chegar à construção de sentidos do texto e acontece em dois momentos: o interior, definido como o encontro do leitor com a obra e, portanto, de natureza individual; e o externo, que diz respeito ao registro da leitura e pode variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar. O trabalho exige uma direção organizada, mas sem imposições. Não se trata de supor uma única interpretação nem aceitar qualquer uma: os limites atendem à coerência da leitura. A avaliação requer um cuidado

especial. Perguntas que visem identificar detalhes e dados textuais têm como único objetivo comprovar a leitura e contrariam a concepção de aluno enquanto sujeito enquadrando-o como mero receptor de informações (relativas ao enredo ou a idéias identificáveis no texto).

A sugestão, no seu conjunto, é de que a literatura seja percebida como uma experiência e não como um conteúdo a absorver, para ser assim avaliado. O objeto de atenção do professor deve ser a leitura literária do aluno, o foco incide sobre os registros de seus avanços para ampliá-los e de suas dificuldades para superá-las; a procura não é pelas respostas certas, mas a compreensão de como o aluno chegou àquela interpretação. Mais uma vez cabe reafirmar que não se trata de aceitar qualquer entendimento: a leitura do aluno deve ser questionada e analisada para averiguar se apresenta coerência com o texto e a experiência de leitura da turma.

Embora tenhamos que pensar sempre em estratégias mais eficientes de ensino, com o objetivo de que *todos* os participantes do processo atinjam plenamente as metas propostas, não podemos idealizar essa busca. Estamos falando de seres humanos, de idiossincrasias e de processos que envolvem inúmeras condições. Como garantir que todos os alunos gostem de ler? É possível ensinar a gostar? É disso que tratarei no próximo capítulo: dos dados e interpretações que dizem respeito mais focalmente ao tema do gosto ou prazer de ler.

I V. Gostar e o não gostar de ler

Como mencionado, nas tentativas iniciais de análise percebi que a classificação dicotômica “gostar *versus* não gostar de ler” (critério mesmo da escolha dos entrevistados) perdia sua consistência. Começaram a surgir, por assim dizer, mais exceções do que regras. Ao expor os dados, essa dicotomia foi parcialmente mantida, primeiramente para que eu pudesse redimensioná-la e depois porque, de fato ela existe, pois circula de forma expressiva em nossa sociedade. Assim, os próprios alunos, ao considerarem sua relação com a leitura, tendem a se assumir e se definir em termos dos dois pólos e, ao mesmo tempo, suas falas desfazem a polarização.

Quanto iniciei o trabalho, meu pensamento estava orientado por esses pólos, mas, ao ouvir os alunos e depois ao me envolver nas análises percebi que não poderia mantê-los, simplesmente encaixando os dados em uma tese já pronta que desprezaria as idiossincrasias de cada entrevistado. Concluí que o meu julgamento preliminar havia simplificado demais a questão: existe uma diversidade sob as “classes” de leitores que gostam e que não gostam de ler (que assim se declaram ou assim são enquadrados por outros, como o professor). Essa relatividade diz respeito não só à intensidade do gostar, mas também ao tipo de texto lido, à finalidade, ao momento, entre outras dimensões das práticas de leitura.

Eu não gosto disso...eu prefiro fazer outras coisa do que ler. Gibi eu leio, acho que desde pequeno, eu gosto de ler gibi na viagem de carro; eu perguntei para a bibliotecária, ela falou que tinha uns livros de terror que eu gostava e me deu do Edgard Allan Poe. (Rui)

Na minha casa tem uns livros fininhos de poesia, li todos. (Laura)

Rui, que se incluiu entre os que não gostam de ler assinalando que prefere realizar outras atividades à leitura, diz que aprecia gibis e que gostou do livro de Edgar Allan Poe. Laura, do mesmo modo, colocou-se como não apreciadora da leitura, mas indica ter tido todos os livros de poesia (ainda que “fininhos”) que tinha em casa.

Entre os que gostam de ler temos depoimentos de rejeição contra determinados tipos de livros, jornais ou revistas, de maneira que, analisando o

conjunto de falas dos entrevistados, percebe-se que em muitos aspectos não são encontradas diferenças nítidas entre apreciadores e não apreciadores, o que não permite uma delimitação rígida dos dois grupos.

Além disso, é preciso destacar que, apesar dos alunos terem no mínimo oito anos de escolaridade, não se pode concluir que tiveram um contato suficiente com a leitura que os possibilitasse opinar de modo mais consciente a respeito dessa atividade. Ao selecionar a faixa etária de estudo, obviamente considerei que realizaria um recorte em um processo que está em constante desenvolvimento, ou seja, muitas outras experiências de leitura farão parte da vida desses estudantes; entretanto, o repertório de leituras até agora efetivadas mostra-se abaixo do esperado. Há exceções, mas elas pertencem a alunos que lêem por conta própria. Essa constatação se torna mais evidente se analisarmos as citações de clássicos presentes nos depoimentos. Baseio-me nesse dado, não só pela natureza da obra literária (como já foi exposto, a finalidade de sua leitura é diferente dos outros objetos), como também pela associação que há entre ela e o estatuto de leitor. Nos depoimentos dos alunos percebemos que essa relação se faz de maneira espontânea, ou seja, ao ser indagado sobre leitura (ainda mais por uma professora de Literatura), o aluno se reporta a esse gênero. Do mesmo modo, ao se definir como leitor ou não, a referencia é a mesma. Em vários momentos citei a importância da diversidade dos objetos de leitura para o desenvolvimento dos diferentes letramentos. Entretanto, como professora de uma disciplina que tem como seu objeto de estudo a obra literária, não posso deixar de ressaltar a importância desse tipo de letramento. Acredito que as exposições feitas esclareceram a sua natureza e finalidade. Não se trata de negligenciar a importância dos outros objetos, mas quando falamos do desenvolvimento da capacidade de ler, o texto literário deve assumir posição de destaque e a escola não pode se esquivar dessa tarefa.

Mesmo constatando essa pressuposição dos alunos quando se falava de leitura (os demais objetos só eram mencionados quando indagados pela pesquisadora), em apenas um depoimento (o de Cláudia) são nomeados mais de dois clássicos. Algumas ponderações devem ser feitas. Sandra, por exemplo, é uma das leitoras mais assíduas e deve ter lido clássicos, apesar de não se lembrar de nenhum título. Em outros três depoimentos (Noemia, Laura e Bianca) não há menção a qualquer autor ou título, mesmo de obra infanto-juvenil, mas se referem a estudantes da primeira série do Ensino Médio. Três alunos que se definiram como

apreciadores da leitura (Marcos, Sonia e Cristina) não se lembravam de ter lido nenhum autor brasileiro. Para ilustrar melhor esse problema, listarei abaixo as menções de leituras de cada entrevistado, em termos do autor ou da obra lida. (As obras com um asterisco dizem respeito às indicações escolares e com dois, às leituras obrigatórias.)

Tânia – *Romeu e Julieta*, *Hamlet*, * *Dom Casmurro*. Autores: Pedro Bandeira, Agatha Christie

Ronaldo – ** *A Cabana do Pai Tomás*, ** *Dom Casmurro*, ** série Vaga-lume

Sandra – série Vaga-lume e outros. Autores: Pedro Bandeira

Cláudia - *O Mistério das Cinco Estrelas*, ** *O Pequeno Príncipe*, * *O Alienista*, ***A Moreninha*, *Hamlet*, *Nó na Garganta*. Autores: Marcos Rey, Stephen King, Sidney Sheldon, Machado de Assis, Eça de Queiroz, Shakespeare, Vinicius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade.

Sonia – *Os Miseráveis*, *Uma Vez Não Basta*. Autores: Jacqueline Susan, Paulo Coelho

Cristina – autores: Fernando Pessoa, Pedro Bandeira

Marcos – *O Senhor dos Anéis*, *O Submarino*, *O Menino de Asas*. Autores: Tolkien

Davi – *Capitães de Areia*, * *Vidas Secas*, *Éramos Seis*, série Vaga-lume. Autores: Agatha Christie, Sidney Sheldon, Marcos Rey

Rui – autor: Edgard Allan Poe

Gustavo – ** *Dom Casmurro*, ** *O Escaravelho do Diabo*.

Noemia – nenhuma menção

Bianca – nenhuma menção

Laura - nenhuma menção

■

Cabe reconhecer que a omissão de livros ou autores não significa que não foram lidos, mas o número de menções não deixa de ser importante para a análise. Outro ponto a ser considerado é de que alguns dos clássicos citados como *Hamlet*, *Romeu e Julieta* e *Os Miseráveis* podem ter sido adaptações e não versões originais e, portanto, com exigências “atenuadas”. Um aspecto a ser ressaltado é a quantidade pequena de livros indicados pela escola. É provável que muitas dessas indicações sejam apenas sugestões de leituras, outras podem referir-se a uma lista dada pelo professor para o aluno fazer a escolha de um texto, o que reduz ainda

mais o número de leituras obrigatórias de uma determinada obra (no caso somente três alunos relatam essa experiência: Cláudia, Ronaldo e Gustavo).

Vemos, portanto, que as experiências são poucas e os conhecimentos insuficientes. Como os alunos conhecem tão pouco, é de certa forma surpreendente que encontremos aqueles que dizem gostar de ler.

Quando os alunos falam sobre os motivos de se “gostar de ler”, uma voz se faz presente na maioria dos relatos: a sensação de estar em outro mundo, “de entrar na história narrada”. Podemos dizer que tal afirmação é um lugar comum que ecoa discursos circulantes. Bakhtin nos diz, porém, que embora não haja nada que seja exclusivamente criação do indivíduo, ocorre sempre uma participação original na enunciação. É o que senti ouvindo os relatos: pode-se tratar de um eco de outras vozes que foram transformadas na apropriação por eles:

Quando a gente lê, a gente viaja...é mágico; tipo, num instante você está num mundo, depois quando você começa a ler você entra no mundo do personagem, é como se você tivesse vendo o que ele está fazendo, sentindo o que ele está sentindo, e é legal, você foge um pouco da realidade. (Tânia)

Nem eu sei porque eu gosto tanto de ler, parece que a gente tá imaginando, que a gente tá dentro do livro. Tem livro que eu leio mais de uma vez, alguns até mais de dez vezes. Eu acho que o livro é tão bom que a gente gosta dele e quer ficar lendo, lendo, nossa...fica imaginando; a emoção é a mesma, às vezes a gente não entende a primeira vez e lê de novo para poder entender. (Sandra)

Esse sentimento com relação à leitura é comparado muitas vezes a uma paixão. Os relatos implicitamente remetem a algo arrebatador, que rouba o leitor do mundo real e que não tem explicação, pelo menos uma explicação lógica. Ao que parece, os alunos acreditam que essa paixão teria nascido do seu interior. Por isso, além de desconsiderarem a importância do outro na construção de sua relação com a leitura, também acham impossível “obrigar alguém a gostar de ler”.

Tipo Shakespeare, foi minha paixão! ...Carlos Drummond de Andrade, eu amo de paixão! O Alienista, amei! Olha, ler é o meu hobby, é a minha distração, eu esqueço do resto do mundo. (Cláudia)

Sentava lá e passava quase o dia inteiro lendo, uma paixão, muito gostoso. (Sonia)

A busca pelo conhecimento também é citada como uns dos motivos e pode ser definida como uma das principais funções da leitura. É interessante observar, entretanto, que apesar de importante, esse motivo é sobrepujado pelo prazer de ler,

ou seja, nos relatos aparece primeiramente a satisfação que a leitura proporciona e como consequência o conhecimento.

Tinha alguns gibis em casa, revistas. Eu pegava e ficava vendo as figuras, tentando imaginar o que estava escrito; eu acho que eu gosto de ler por causa da minha curiosidade, sempre fui muito curiosa.(Tânia)

Vou começar a ler um pouco mais de literatura, buscar mais, conhecer alguns poetas. De 1ª a 4ª série eu tinha bastante sede de saber, então eu lia qualquer coisa. Agora estou buscando...às vezes eu leio até infantil; legal, eu quero conhecer bastante coisa.(Cristina)

Podemos aqui nos reportar aos três modos definidos por Barthes (1988), através dos quais a leitura captura o leitor. Nos depoimentos encontramos, seguindo sua classificação, o leitor que tem uma relação fetichista com o texto, exemplificado no relato de Sonia; em Sandra teríamos o leitor cuja motivação seria da ordem do suspense e que anseia pelo final do livro; e em Tânia notamos a leitura como condutora do desejo de escrever. Sobre esse terceiro modo, deve-se ressaltar a frequência com que essa associação é mencionada. A habilidade de escrever é valorizada socialmente e o desempenho dos alunos nessa produção também tem se mostrado insuficiente. É comum que se estabeleça uma relação de dependência entre as duas atividades: o aluno que lê escreve melhor. A proposição é coerente, uma vez que a aprendizagem pressupõe modelos e através da leitura o indivíduo teria acesso a diferentes modos de escrever. Barthes esclarece que mais que o desejo de escrever como o escritor, o leitor almeja o desejo que ele teve ao escrever, ou seja, o leitor percebe um desejo implícito no ato da escritura e isso o motivaria a fazer o mesmo. Além de Tânia, há outros quatro depoimentos nos quais aparece o gosto pelo escrever (Sandra, Claudia, Cristina, Marcos).

Os tipos definidos por Barthes são, de certa forma, caricaturais, e podem ter suas características distribuídas em graus diferentes pelos entrevistados. Entretanto, é interessante observar como esse prazer se manifesta. E mais do que isso, entender que leitores têm particularidades que devem ser respeitadas para que o prazer de ler não seja prejudicado.

Eu sou assim, quando eu estou lendo e não entendo a palavra eu tento falar a palavra, eu nunca fui de procurar no dicionário, sempre tive vontade, mas é tão emocionante

ler que eu fico só naquela palavra tentando pronunciar certo e depois eu continuo lendo, nunca paro para procurar.(Sonia)

É difícil eu parar um livro pela metade, nem que não é muito bom o livro, eu leio até o final. Quando eu tô lendo eu não gosto que ninguém me atrapalhe, eu fico lendo parece que a gente tá imaginando que a gente tá dentro do livro, né? Eu fico brava, quando eu pego pra ler, ninguém me atrapalha, tenho que ficar só lendo. Eu leio em qualquer lugar; às vezes eu vou lendo no ônibus, na hora que eu vou embora, na sala de aula quando não tem aula, na hora do intervalo, fico lendo. Às vezes quando o livro é bom mesmo eu fico de madrugada lendo.(Sandra)

Eu também adoro escrever, sempre peço para a professora dar redação, eu já escrevi várias histórias. (Tânia)

Outros aspectos também apontam para essa diversidade como a idade em que se adquire o gosto pela leitura e o modo como essa atividade se mantém em termos de continuidade.

No começo, eu odiava ler; acho que comecei a ler a partir da 5ª série porque o professor de português em vez da prova dava um livro. (Sandra)

Aí chegou uma época...lá pelos 8, 9 anos sabe, que eu não queria mais ler, mas aí quando eu estava com uns 10 anos eu achei um livro que eu gostei da capa.”(Cláudia)

Depois da 3ª série, eu mudei de escola. Aí eu não quis mais ver livro na minha frente. Quando eu li Os Miseráveis eu tinha uns 15, 16 anos; no período da 3ª série até essa idade eu me desinteressei mesmo, não tem explicação. A professora foi uma luz no fim do túnel porque eu comecei a ler, então acho que foi a separação (dela com a professora). (Sonia)

Na 2ª e 3ª série, eu lia bastante gibi. Aí depois fui crescendo, eu passei um tempo sem ler, que tem uma fase, que, sei lá, na adolescência...aí eu passei meio sem ler livro, lia alguma coisinha, um livro por ano, coisa bem pouca, na 5ª até a 7ª série eu não lia muito, só legenda de filme. Na fase da adolescência eu comecei a descobrir algumas coisas, que eu era muito agitada, coisas aqui dentro...fora coisas que estavam acontecendo...então isso chamou a atenção mais do que livros, mas eu escrevia. (Cristina)

Antes da 5ª série, acho que eu não lia; se eu li foi desses bem fininhos, não sei... acho que na 6ª série eu não li muito livro porque eu mudei de escola. Eu diminui um pouco na 6ª, depois na 7ª e 8ª eu li bastante. (Davi)

Mas que eu comecei a ler firme mesmo é recente. Eu lia, mas agora eu leio porque eu gosto mesmo de ler, eu peguei amor por ler. (Marcos)

Os depoimentos indicam que se pode gostar de ler e não fazê-lo com assiduidade, pelo menos em determinados períodos. E esse gostar de ler pode aparecer em qualquer idade, desde que a pessoa tenha as capacidades necessárias. A respeito disso, algumas considerações devem ser feitas. Um

requisito básico é a própria alfabetização que deve ser realizada em sua completude, ou seja, formar pessoas capazes de ler, escrever, interpretar, inferir informações, emitir opiniões, criticar. Além disso, o trabalho pedagógico para o letramento literário exige um planejamento específico, como toda ação educativa. Demonstrar essa necessidade foi uma das causas que me levaram a incluir no capítulo III um exemplo de como isso pode ser feito (a seqüência proposta por Cosson). Nos relatos dos entrevistados há duas falas que confirmam a falta de um acompanhamento por parte professor e o conseqüente abandono da leitura:

Romeu e Julieta eu não terminei porque era muito complicado, tinha muitas palavras que eu não conhecia, eu conhecia a história, então, eu queria ter conseguido ler, só que é uma linguagem muito poética, entendeu? A maioria das coisas é um sentido diferente que dá; é como: ‘o sol estava brilhando’, não era isso, é que ele estava feliz, então a gente nunca sabia, entendeu? Era uma linguagem muito poética e eu não gosto muito de poesia. Romeu e Julieta eu tinha curiosidade, eu já conhecia a história e queria ler... (Tânia)

Eu li até um pouco mais da metade o livro Dom Casmurro (...) eu cheguei até um pouco mais da metade, mas aí eu perdi a vontade de ler, estava chegando o dia da prova (Gustavo)

Exemplos como esse poderiam ser evitados se houvesse mais cuidado com o letramento dos alunos. Outras dificuldades também são citadas e se fossemos investigar com mais profundidade, muitos outros casos surgiriam. Tânia revela que a frustração não a impediu de continuar a ler (talvez com alguma reserva em relação aos clássicos). Gustavo não tentou mais. Vale ressaltar, mesmo correndo o risco de ser redundante, que a escola não está sabendo como ensinar o aluno a ler e muito menos ter prazer com esta atividade.

É oportuno que analisemos com mais rigor a questão da origem desse prazer. Os alunos não sabem explicar como ele surge; ao contrário, negam qualquer interferência externa no aparecimento desse sentimento. Entretanto, o prazer de ler é um conceito constituído social e historicamente. Marcelino, em sua dissertação de mestrado, *“O ler por prazer”: a construção de uma forma de entendimento da leitura dos anos 80*, traz reflexões pertinentes sobre a questão. O próprio título já nos sugere que a idéia do prazer na leitura é um conceito que foi sendo formado aos poucos e ganhando força a partir da década de 80. A experiência da autora é, certamente, semelhante à de muitos outros docentes: atuando como professora de Língua Portuguesa e Literatura, lecionou em

escolas que defendiam a obrigatoriedade da leitura e outras que consideravam essa prática como contrária à formação do leitor. Acreditando que cabia ao professor a seleção de “bons textos” defrontava-se com as críticas dos alunos em relação aos livros indicados e dos pais que também não percebiam a relevância dessas leituras e questionavam como se poderia gostar de ler dessa forma.

A partir da reflexão de como se constituiu a idéia de que a leitura de literatura deve ser uma experiência não imposta e obrigatoriamente de prazer no contexto escolar, Marcelino (2003) conduziu seu estudo investigando exemplares da revista “Leitura: Teoria e Prática” publicada pela Associação de Leitura do Brasil (ALB); a campanha de promoção de leitura “A Ciranda de Livros”; resumos de dissertações e teses sobre leitura defendidas de 1980 a 1995; e as idéias de Roland Barthes em seu livro *O Prazer do Texto*. Sobre a presença do semiólogo no cenário educacional brasileiro justifica: “o motivo de estarmos destacando Roland Barthes no meio de outras vozes ligadas à questão da leitura prazerosa, seria o peso dado à sua voz, mais do que a qualquer outra, não apenas no meio acadêmico, mas também nos meios de comunicação em massa” (p.51). A autora apresenta os dados biográficos de Barthes que atestam a força de seu discurso e as polêmicas que dele resultavam. Mas apoiando-se também em Bakhtin, e em seus conceitos de dialogismo, polifonia e ideologia do discurso, acrescenta que as palavras de Barthes ecoaram na França porque encontraram espaço para um diálogo e se juntaram a outras vozes, “que desde os movimentos estudantis de 68 buscavam a maior liberdade de expressão” (p.47).

Entretanto, Bakhtin também nos fala que nossas palavras não são apenas nossas, há muitos discursos sobre um mesmo objeto e nós assimilamos as palavras do outro modificando-as; além disso, a palavra só se realiza na enunciação concreta e sua natureza é totalmente determinada pelas relações sociais. As palavras de Barthes, por exemplo, circularam de forma diferente na França e no Brasil. No país europeu a noção de leitura prazerosa era atacada pela esquerda que defendia uma leitura engajada política e ideologicamente como forma de transformação do mundo e o prazer era percebido, nesse contexto, como uma postura individualizante, alienante e contrária ao compromisso social. Em nosso país, suas idéias repercutiram dez anos depois (trazidas pelos intelectuais brasileiros que estudavam na Europa) e encontraram um terreno fértil para sua propagação com o início dos debates sobre o fracasso

escolar e a crise de leitura. E, ao contrário do ocorrido em território francês, aqui o discurso sobre o prazer da leitura foi defendido pelas alas mais modernas e denominadas “de esquerda”. Porém, essa não foi a única alteração; também foram criados significados outros. Vimos que para Barthes, o prazer e a fruição não estão estabelecidos *a priori*, uma vez que não acontecem única e exclusivamente por causa do texto (mais de uma vez ele sinaliza a impossibilidade de se encontrar um texto que garanta prazer a todos os leitores), mas sim no momento da leitura, quando o leitor se relaciona com o texto. Divergindo dessa tese, muitos educadores, especialistas, pais e alunos passaram a apregoar que o prazer deve fazer parte do texto e ele está diretamente relacionado com a facilidade e rapidez da leitura.

A supremacia da noção de prazer e seus desdobramentos (entre eles a não obrigatoriedade da leitura) aparecem com frequência nos materiais de estudo de Marcelino e refletem os valores difundidos, tornando-se vozes cada vez mais presentes. A autora conclui:

Pudemos visualizar com clareza que a idéia da gratuidade da leitura ganhou força na metade dos anos 80 e o hábito da leitura passou a ser uma expressão menos valorizada. Os juízos de valor fizeram ecoar e deslizar mais fortemente a idéia do prazer, expressão que estava carregada das idéias de liberdade de escolha, fora dos parâmetros mecanicistas. Muda a concepção de educação dos anos 80 que deixa de estar centrada no professor e passa a estar centrada no aluno, como núcleo do processo de aprendizagem e sujeito de suas ações. As relações entre os diversos personagens da educação dentro da escola estavam alteradas, portanto, instalava-se a partir daí o prazer de ler, focalizando a figura do aluno como sujeito-leitor. (2003: 159)

Nesse quadro em que o prazer é percebido como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura, cabe ao professor proporcionar os elementos necessários para que ele ocorra. Qualquer fracasso nessa tentativa é atribuído ao docente: à sua incapacidade em preparar o ambiente, motivar os alunos, indicar (não impor) os livros adequados. Mesmo reconhecendo sua responsabilidade como agente promotor da ação educativa, sabemos que se trata de uma tarefa impossível atender às várias dimensões do conceito de leitura-prazer.

Outra decorrência desse paradigma é a banalização da literatura. A associação leitura / prazer estendeu-se para diversão / brincadeira / facilidade. Em função desse entendimento surgiram as inúmeras adaptações dos clássicos

que com o intuito de facilitar a leitura e torná-la mais prazerosa acabam por destruir a obra literária. O argumento de que o acesso à história da obra pode estimular o leitor a procurar o original não se sustenta se ponderarmos que o caráter literário da obra não está no enredo que ela apresenta (há muitos clássicos com histórias semelhantes), mas sim no modo como o discurso é construído, como as palavras são combinadas para que a trama do texto seja tecida. Do mesmo modo, algumas atividades propostas com o objetivo de motivar e divertir o aluno preparando-o para o prazer da leitura afastam-se do texto literário e perdem seu objetivo. Temos então debates, júris simulados, apreciação de filmes, dramatizações que se reportam ao enredo da obra, ou muitas vezes apenas ao seu tema, totalmente desvinculados do texto original.

A premissa da não obrigatoriedade da leitura, se por um lado é condizente com o conceito de prazer (uma vez que, a princípio, tudo que é imposto estaria na contramão desse sentimento), faz com que os objetivos educacionais permaneçam no campo das potencialidades. Mais que isso: reduz muito o âmbito do ensinar. Pelo que já foi exposto, é consenso entre educadores a responsabilidade da escola em promover letramentos diferenciados. Há duas dimensões implícitas na concepção do prazer da leitura (como está sendo entendida aqui, com as associações já apresentadas): a primeira é de que não importa o objeto de leitura lido e sim o fato de se ler; e a segunda refere-se à crença (não comprovada pelas pesquisas) da transferência de leitura, isto é, o aluno, ao sentir prazer ao ler, se tornaria leitor de todos os objetos. Ambas podem levar a um caminho oposto ao pretendido e fazer com que o estudante permaneça com um universo bastante restrito de leitura.

Ao tratar da questão do prazer, Marcelino esclareceu como esse entendimento foi sendo construído. Confirmou-se a tese de que para que uma idéia ganhe força são necessárias condições sócio-históricas favoráveis. A situação educacional brasileira ansiava por mudanças e o conceito da primazia do prazer parecia ser uma solução. Esse conceito, porém, não se restringia apenas ao prazer da leitura e não pertencia somente a área da educação. A busca pelo prazer era uma reivindicação que ganhava força desde a difusão das idéias psicanalistas, dos movimentos feministas e de liberação sexual. Suas raízes espalharam-se com profundidade em toda a sociedade capitalista. Não cabe aqui a análise de seus desdobramentos. O propósito de sua citação foi o de

mostrar que sua abrangência extrapola o cenário educacional, suas conseqüências se fazem sentir nos mais diferentes campos das relações sociais e seus limites ainda estão indefinidos.

Diante de tais considerações, além da dicotomia entre gostar e não gostar não se sustentar, como foi demonstrado, o próprio gostar deve ser entendido de uma outra forma: não como um constructo fechado que a pessoa possui ou não, mas como um conceito de várias dimensões construído social e historicamente⁷.

Os equívocos advindos dessas classificações acontecem não só com as pessoas que procuram realizar esse enquadramento, como com os próprios sujeitos que se intitulam como pertencentes a esta ou aquela categoria. As conseqüências trazem resultados já conhecidos: qualquer ação educativa estará fadada ao fracasso se partir do conceito estanque de que os alunos não gostam de ler; do mesmo modo, a atitude de resistência de alguém que se define como não apreciador da leitura prejudicará seu desempenho em qualquer atividade dessa natureza.

Vimos que a escola, como instituição autorizada para isso, transmite padrões de leitura, mas há outras instâncias que também participam dessa formação, e assim os leitores constroem as mais variadas maneiras de ler. A leitura é uma prática social, mas como nos diz Bakhtin, não se deve perder de vista o caráter único do ser humano. Do mesmo modo não há um só tipo de prazer ou o gozo. Ele pode estar presente numa leitura despreziosa de uma tarde de domingo, em um conhecimento adquirido, após a leitura de um texto extremamente denso e difícil, no momento em que há a identificação com uma situação lida, ou quando surge o encantamento com o encadeamento das palavras. Ele não é exclusividade de um objeto específico de leitura e também não há como garantir a sua presença.

Reporto-me aqui à argumentação de Britto (1999) de que a leitura não é necessariamente uma atividade prazerosa podendo ser desgastante e difícil e por isso mesmo ela não deve ser associada de forma direta ao prazer.

Não se trata de desconsiderar a questão do prazer, ou da ludicidade, como diz Barthes ao se referir à leitura como um trabalho do qual se extraiu qualquer

⁷ Talvez seja desnecessário acrescentar que para o presente estudo as categorias “gostar” e “ter prazer” não são consideradas em suas especificidades, uma vez que suas diferenças não são relevantes ao tema da pesquisa.

sofrimento, mas de não considerá-lo como um fim em si mesmo. Isso não impede que a escola procure meios de realizar efetivamente o aprendizado da leitura (e principalmente da literatura) tornando-o mais agradável (sem descaracterizá-la), ou pelo menos sem sofrimento.

Apesar das posições divergentes, o gostar de ler e a capacidade para ler se entrelaçam de alguma forma. Por isso, cabe retomar a questão do desempenho de nossos alunos. Os testes realizados com o objetivo de medir a competência leitora dos alunos, como o SARESP, ENEM, PISA entre outros, comprovam desempenhos deficientes. É certo que várias críticas são dirigidas a esses instrumentos. Jurado (2003), ao discorrer sobre o assunto, comenta que as questões propostas pelos sistemas de avaliação, de modo geral, evidenciam uma falta de clareza em como medir as capacidades leitoras de acordo com os princípios vigentes nos documentos oficiais produzidos na última reforma educacional – os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio que foram publicados em 1999⁸. Mesmo considerando a pertinência dessa análise, não há como negar as sérias defasagens dos alunos brasileiros em relação à leitura, uma habilidade que é fundamental para o aprendizado sistematizado das diferentes áreas de conhecimento. Sem ter a pretensão de oferecer respostas definitivas, uma vez que a situação é bastante complexa envolvendo diversos fatores e divergências de opiniões, apresentarei algumas reflexões que, espero, possam ser profícuas.

Algumas sugestões nessa direção já foram descritas no capítulo I. São todas válidas, mas teriam maior eficácia se fossem empregadas conjuntamente. Não posso deixar de citar medidas óbvias como uma política nacional de incentivo à leitura que não se restrinja a campanhas publicitárias efêmeras (que procuram convencer o consumidor, em poucos segundos, da utilidade do produto livro) ou a projetos de curta duração. Outra providência básica é o acesso ao material de leitura que, para contemplar a todos, depende da criação e manutenção de bibliotecas públicas e profissionais treinados (como professora, presenciei bibliotecas escolares extremamente organizadas e que se conservavam eternamente desse modo, já que era os alunos não podiam manusear os livros e os empréstimos eram dificultados).

⁸ Os PCNEMs definem a leitura como um ato interlocutivo, dialógico e preconizam que o aluno deve saber avaliar e interpretar textos representativos de diferentes manifestações de linguagem, além de

Quanto à escola, é sabido que ela não tem cumprido de modo satisfatório suas funções elementares como a alfabetização, por exemplo. Mas a questão específica de formação de leitores é complexa demais para ser só de responsabilidade dessa instituição. Todos os setores da sociedade devem contribuir, não significando que a escola possa se eximir de seu compromisso. Afinal, mesmo dividindo as tarefas, cabe a ela a ação mais sistematizada de aprendizado e a formação de leitores. É essencial que haja professores capacitados para isso, em todas as disciplinas do currículo. E aqui entra um fator, também já mencionado, não só pelos especialistas do assunto como também por um estudante entrevistado: não basta que o professor esteja preparado para a tarefa, é necessário que ele também seja um leitor. Tal formação, que deveria ser condição prévia da profissão, exigiria, para ser cumprida, outras prerrogativas que já fazem parte da lista de reivindicação dos professores: valorização da carreira, tempo de estudo e planejamento, melhor remuneração.

É de fundamental importância que o direito do aluno ao desenvolvimento dos variados tipos de letramento seja assegurado. Nesse contexto deve-se ressaltar a relevância do letramento literário e a responsabilidade da escola em promovê-lo. Há dúvidas sobre que direção seguir e como caminhar. Uma parte dos educadores espera que os alunos descubram os clássicos voluntariamente, acreditam que através de leituras variadas e de algumas sugestões, o estudante chegará até eles. Tal concepção implicitamente apóia a idéia de transferência de leitura (ou seja, de que a satisfação diante de um texto leva à busca de outros) e o princípio de que a imposição de uma leitura prejudicaria sua apreciação. Outros defendem a tese de que se não houver obrigatoriedade, dificilmente essas obras serão lidas. Nos depoimentos dos alunos estão presentes as duas assertivas. Apesar de a maioria ser contra a obrigatoriedade, alguns clássicos foram lidos por determinações escolares e apreciados. Mas também é certo que os alunos que tiveram essa experiência já liam outros tipos de texto, ou seja, sua rejeição em relação a esse tipo de leitura era menor. Entre os que não são freqüentes em termos de atividade de leitura, o comportamento mais comum é safar-se dessa tarefa usando as mais variadas estratégias. Em uma primeira análise, a situação delinea-se da seguinte forma: estudantes que dizem não gostar de ler, ou não o fazem com certa assiduidade, independente de ser uma escolha voluntária ou uma exigência

obrigatória, acabam não lendo as obras clássicas. Os jovens que se dizem apreciadores da leitura podem oferecer alguma resistência a essas leituras, mas o fazem frente a uma solicitação ou um pequeno incentivo. Em resumo: o problema relativo à leitura dos clássicos está em quem diz não gostar dessa atividade. A esse respeito, a argumentação de Brito (1999) parece pertinente. Diz ele que o foco não deve estar sobre a questão do gosto pela leitura e, sim, no desenvolvimento da capacidade do aluno em realizá-la. Os que se tornam capazes de compreender um texto literário melhoram seu desempenho não só na leitura dos mais variados textos, assim como em tarefas que envolvam aspectos cognitivos, emocionais, expressivos, entre outros. Não há dúvida de que é responsabilidade da escola assumir esse propósito. Mais do que isso, ao deixar de atingir esse objetivo, a instituição trai seu alegado ideal democrático e falha em sua principal função, que é a de assegurar as mesmas possibilidades de acesso aos bens culturais a todos. Não é justo com o aluno negar-lhe esse aprendizado.

V. Considerações finais

O propósito deste trabalho – analisar a relação do aluno de ensino médio com a leitura – não diz respeito somente a um interesse acadêmico como também se relaciona de forma direta com minha atuação profissional, como mencionei na Apresentação. Preocupa-me esta realidade que nos mostra alunos com sérias defasagens de leitura, professores que se queixam a respeito da rejeição de alunos frente às atividades de leitura e uma escola que se mostra inábil em encontrar solução para o problema. A necessidade de mudar é premente e aqueles que, como eu, atuam no ensino da literatura fica o difícil desafio de contribuir dentro e para além da especificidade dessa área. Para tanto, é fundamental buscar ampliar a compreensão dos problemas.

À medida que eu desenvolvia a pesquisa, certas teses e proposições foram se fortalecendo e se tornando pontos fundamentais para entender e situar o problema de interesse num cenário maior. A concepção do homem como um ser constituído historicamente no emaranhado das relações sociais, permite que ampliemos nossa percepção referente à construção do conceito de leitura em nosso país. Analisando as diversas vozes que ecoam em nosso cenário educacional e o modo como o diálogo entre esses enunciados foi sendo realizado, compreendemos melhor o panorama que temos a nossa frente. A leitura deve ser percebida em seu “plurilingüismo social”, definido por Bakhtin como os diversos discursos que se entrelaçam sobre um mesmo objeto.

A natureza oral de nossa cultura, o modo como fomos colonizados, o acesso da população à educação e a precariedade da difusão da cultura letrada são alguns dos muitos aspectos que não podem ser negligenciados. A escola, por sua ineficiência, por sua contraditória função social e também por ser uma instância institucional em interdependência com outras, não consegue, por si, alterar significativamente o quadro apresentado. Somam-se a esses fatores as transformações tecnológicas que afetam não só o Brasil, mas o mundo. A mídia imprimiu um novo ritmo de acesso à informação, alterou a concepção de tempo e expõe muitas diferentes “linguagens”; o computador e a Internet organizam textos de forma diferenciada e afetam a nossa relação com a leitura.

Tudo isso ajuda a entender, em parte, porque os alunos dizem não gostar de ler e mostram um desempenho tão insatisfatório. O jovem aprende a ler, forma-se

leitor, concebe e valoriza a leitura dependendo das vivências no grupo social a que pertence. Bakhtin nos diz que somos o encontro de múltiplas vozes. No entanto, considera também que o ser humano, em sua existência concreta, não é meramente manipulado pelo outro nas relações sociais. Trata-se da visão de um sujeito ativo, responsivo e que pode ser responsável por seus atos; que só compreende e reage (assimilando e modificando) às palavras que são relevantes para a vida. A entoação afetiva ou o sentido vivencial, inerente a toda palavra, embora seja construído socialmente, pressupõe uma elaboração interna.

Essas discussões sobre o papel constitutivo do grupo social e o conceito de singularidade são muito interessantes e repercutiram de forma significativa em minhas reflexões. As leituras a respeito dessas proposições e a fala dos alunos contribuíram para que eu desconstruísse a dicotomia sobre a qual inicialmente apoiava-me: o gostar e o não gostar de ler. Deparei-me com alunos que diziam gostar de ler, mas apresentavam ressalvas a alguns tipos de texto, e outros alunos que me indicavam o contrário: afirmavam não gostar e eram capazes de ler voluntariamente um livro de poesias ou um autor clássico. Esse fato, mais do que um simples dado de pesquisa, pode ser um indício de que o mesmo equívoco talvez esteja ocorrendo em outras situações de estudo e pesquisa. Afinal, os professores já se acostumaram a ouvir e repetir que os alunos não gostam de ler e muitos alunos fazem a mesma afirmação. Por essa razão entendo que é fundamental escutar mais os alunos e também levá-los a refletirem sobre si mesmos como leitores. O mais importante, porém, é que essa escuta do professor se desdobre em ações educativas para que eles refinem e ampliem suas práticas de leitura. Como professora de Literatura, não posso deixar de reafirmar, entre as práticas de leitura, a relevância do emprego do texto literário e acrescentar que sua especificidade só será respeitada se ele for trabalhado de maneira não pragmática ou utilitária – a sua riqueza não consiste na “mensagem” ou no conteúdo transmitido, mas no modo como o texto foi elaborado.

Quanto à questão do prazer, que fez parte do núcleo deste trabalho, de novo coloca-se a importância de articular os problemas num quadro mais amplo. A leitura-prazer é um conceito construído historicamente e socialmente. Comentei sobre sua inserção no panorama educacional e as repercussões das proposições de Barthes a respeito. Ainda que muitas das práticas advindas da propagação de suas idéias não encontrem respaldo nas palavras do semiólogo, ele não pode ser ignorado. Barthes

nos fala de um desejo de ler e um desejo de não-ler, de tipos de prazer pelos quais o sujeito pode ser capturado pela atividade de leitura; de um prazer e de um gozo que não pertencem a um texto específico, que se manifesta no encontro do leitor com a obra e não há como garanti-lo, uma vez que se trata de uma experiência pessoal e intransferível.

O conceito de prazer não se restringe só a leitura. Nossa sociedade fez dele um bem extremamente valorizado e sua busca muitas vezes extrapola os limites do aceitável. Ele faz parte do desejo humano e a escola, como instituição de ensino não pode desconsiderá-lo. Concordo com a posição de que o aprendizado exige esforço e que fazemos muitas coisas que não gostamos, mas que são necessárias e devem ser realizadas; e que não há nada errado, portanto, que a leitura seja feita de forma cansativa e obrigatória. Mas, pessoalmente, incomoda-me renegar o prazer a uma possibilidade fortuita. Não se trata de colocá-lo acima de tudo, como mandam nossos instintos, mas descobri-lo no nosso cotidiano. Concluir uma tarefa difícil, por exemplo, é motivo de prazer. Acredito que muitos de nossos alunos não lêem porque encontram dificuldades em fazê-lo. Deparo-me com estudantes do ensino médio que não dominaram rudimentos de leitura e escrita, que não conseguiram desenvolver um mínimo de concentração para a aprendizagem e que, principalmente, não acreditam em sua própria capacidade. A chamada “crise da leitura” extrapola o âmbito do ato de ler em si e pode ser encontrada no questionamento a respeito da finalidade da escola: aprender para quê? Sinto que muitos alunos não sabem responder a essa pergunta e infelizmente não encontraram o prazer que o conhecimento pode proporcionar. Enquanto professora esse é o fato que mais me angustia. Pode-se ser levado a pensar: afinal, se ele, aluno, não encontra sentido no aprender, perde-se o sentido de ensinar. No entanto, prefiro pensar que, diante desse aluno e em vista do compromisso social do educador, ensinar ganha mais sentido.

Logo no início da pesquisa, lembrei-me de um comentário sobre uma história feita por Luis Augusto Fischer, articulista do jornal Folha de São Paulo, que reproduzo aqui:

Há uma historinha adorável, contada por Eduardo Galeano, escritor uruguaio, que diz que um pai, morador lá do interior do país, levou seu filho até a beira do mar. O menino nunca tinha visto aquela massa de água infinita. Os dois pararam sobre um morro. O menino, segurando a mão do pai, disse a ele: “Pai, me ajuda a olhar”. Pode parecer uma espécie de fantasia, mas deve ser a exata verdade, representando a sensação de

faltarem não só palavras, mas também capacidade para entender o que é que estava se passando ali.

O pedido do menino significa, para mim, o mesmo pedido que os alunos parecem fazer. Alguns já sabem ver a beleza de um texto, já saboreiam o prazer do conhecimento. Devo continuar a ensinar-lhes, porém não me angustio com eles. São capazes de caminharem sozinhos e necessitam apenas de algumas orientações e encorajamentos, que eu, enquanto professora, tenho prazer em lhes oferecer. Minha preocupação é com os que ainda não aprenderam a ver. E há uma situação mais grave: daqueles que não sabem nem mesmo pedir. Ainda não sei o que fazer com eles. Estou experimentando algumas trilhas. Trabalhando em frentes diversas: não privilegio só a vontade dos alunos na escolha dos livros e procuro não abandoná-los na leitura dos textos mais difíceis. Não desisti do objetivo de fazer com que a leitura lhes proporcione prazer, mas terei alcançado parcialmente minha meta se puder fazer com que realmente aprendam a ler e criem uma disposição para os textos literários e para diferentes leituras – múltiplos objetos, modos, propósitos de ler.

Diante das dificuldades encontradas pelos educadores e da premência em melhorar a capacidade leitora dos alunos, estão em curso diversas iniciativas de capacitação de professores, com resultados ainda insatisfatórios. O fato é que a escola tem um longo caminho a percorrer. Os depoimentos dos alunos confirmam o uso de estratégias ineficazes, quando não prejudiciais, com relação às atividades de leitura. Mesmo os alunos que dizem gostar de ler, em sua maioria, pouco se reportam a experiências agradáveis dessa natureza no espaço da escola. A impressão que permanece, após este estudo, é que se gosta de ler apesar da escola e não por causa dela.

Este trabalho trouxe-me mais perguntas do que respostas – descobri que esse é o objetivo não só do ato de pesquisar, mas de todo ato de ensinar. Minha tarefa de educadora não se tornou mais simples, pelo contrário. Não quero dizer com isso que a pesquisa não tenha me ajudado, ela ampliou meus horizontes e mostrou-me algumas possibilidades as quais continuarei experimentando. Espero que ela também possa ser útil de alguma forma para os que se debruçam sobre o tema e o fazem com prazer.

VI. Referências Bibliográficas

ANDRADE, C.D. **Alguma Poesia / Carlos Drummond de Andrade de 1902 – 1987**. Rio de Janeiro: Record, 2003

AMADO, J. e FERREIRA, M.M. (coord.) **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

AMORIM, M. **O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

_____. Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas. In: Abordagem Sócio-Histórica na Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo: Editora Autores Associados, 2002 n.116, p.7-19,jul.2002

ARRUDA, A. Para construir leitores. Folha Online. São Paulo, 28 set. 2004. Disponível em: < <http://www.folha.com.br>. Acesso em 1 out. 2004.

AUGRAS, M. História oral e subjetividade. In: SIMSON, O. (org). **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: CMU/ Universidade de Campinas, 1997, p.59-69.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Questões de Literatura e de Estética – a teoria do romance**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2002

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

_____. A atividade estruturalista. In: _____ et. al. **O Método Estruturalista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p. 57 - 63

_____. **Oral / Escrito**. In: Enciclopédia EINAUD, vol 2, 1984. p.31-57.

_____. **A Aventura Semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Sobre a leitura. In: **O Rumor da Língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.p 31 – 38.

_____. **Aula / Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1989.

BARZOTTO, V.H. (org.) **Estado da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BOGDAN, R.C. e BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A. COSCARELLI, C. FRANCO, C. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23,n.81, dez.2002, p. 91 -113

BOSI, A.M.S. **A (in)evitável Didatização do Livro Infantil através do Livro Didático**. 2000. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.

BRAIT, B. **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo/Campinas: Editora da Unicamp, 1997

BRAIT, B; MELO, R. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: Conceitos Chaves**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2005.p.61-78.

_____. Estilo. In _____(org.) **Bakhtin: Conceitos Chaves**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2005.p.79-102.

BRANDÃO, H.H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 6.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997

BRASIL FONTES, J. O impossível prazer do texto. In: BARZOTTO, V.H. (org.) **Estado da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p.149 – 158.

BRITTO, Luiz Percival L. Máximas Impertinentes. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.) **A Formação do Leitor: Pontos de Vista**, Rio de Janeiro: Argus, 1999

CALVINO, Ítalo. **Por que Ler os Clássicos?** . São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade – estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Editora Nacional, 1985

CEREJA, W. Significação e tema. In BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: Conceitos Chaves**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2005. p.201-220.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999

_____. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CONDE, N.R. **Os Contos de Fadas em Sala de Aula: um Diálogo com Textos de Crianças**. 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUI, Marilena. “Os trabalhos de Memória”. In: BOSI, E. **Memória e Sociedade – Lembrança de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.p.17-33.

DAHLET, P. Dialogização Enunciativa e Paisagens do Sujeito. In: Brait, B (org.) **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas/ São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

EITERER,C.L. **Uma Leitura Possível: um Estudo sobre a Formação do Leitor no Ensino Médio**. 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

FARACO, C.A. **Linguagem e Diálogo: as Idéias Lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, J. PIRES. Os desafios da voz viva. In: SIMSON, O. (org). **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: CMU/ Universidade de Campinas, 1997, p.59-69.

FISCHER, Luis Augusto. O olhar também precisa aprender a enxergar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 ago. 2003. Folhateen.

FONTANA, R.A.C. **A Mediação Pedagógica em Sala de Aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREITAS, M. T. A . A abordagem sócia-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo: Editora Autores Associados, n.116, p.21-39, jul. 2002

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médica, 1994.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev. S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXI, n.71. p. 116 – 131, jul. 2000.

GOODMAN, K. (1987) O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: E. Ferreiro & M. G. Palacio (coord.) **Os Processos de Leitura e Escrita: Novas perspectivas**, 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 11 - 22.

GOULEMOT, J.M. Da leitura como produção de sentidos. In: **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 107 – 116.

HÉBRARD. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p.35-73

HELD, J. **O Imaginário no Poder** – as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

JURADO, S.G.O.G. **Leitura e Letramento Escolar no Ensino Médio**: um estudo exploratório. 2003. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**, 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAM, Ângela. **Leitura: Ensino e Pesquisa** – Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. “Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação”. In: Rojo, Roxane (org.) **Alfabetização e Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

_____. ZILBERMAN, R. **A Leitura Rarefeita – Livro e Literatura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LEMOS, C.T.G. Prefácio. In: Kato, M. **A Concepção da Escrita pela Criança**. Campinas: Pontes, 1988. pp. 9 -14

LODI, A.C.B. **A Leitura como Espaço Discursivo de Construção de Sentidos: uma Oficina com Surdos**. Tese de Doutorado. LAEL, PUC/SP, 2004.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: _____. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. Cap. 3, p. 35 – 46.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: Conceitos Chaves**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.

MAGNANI, M.R.M. **Leitura, Literatura e Escola – sobre a Formação do Gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

MARCELINO, F.T. **O Ler por Prazer**. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

MARINHO, Marildes (org.) **Ler e Navegar: Espaços e Percursos da Leitura**. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

MARQUES DE MELO, J. Os meios de comunicação em massa e o hábito da leitura. In: BARZOTTO, V.H. (org.) **Estado da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p.61 – 94.

MARTINS, M.H. **O Que é Leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1990.

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de História Oral**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1998

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIOTELLO, V. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: Conceitos Chaves**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2005.p.167-176.

MORATO, E. M. **Linguagem e Cognição: as Reflexões de L. S. Vygotsky sobre a Ação Reguladora da Linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 1991.

MUSSALIN, Fernanda, BENTES, Anna Cristina (orgs). **Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras**. V.2. 4 ed.São Paulo: Cortez, 2004.

NISKIER, A. Um país se faz com homens e livros. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.) **A Formação do Leitor: Pontos de Vista**, Rio de Janeiro: Argus, 1999

NOGUEIRA, Natania. A história em quadrinhos. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 1, n.7, p.82 -85, jan. 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

ORLANDI. E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento: as Formas do Discurso**. -4ª.edição – Campinas, SP: Pontes, 1996

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. (org.) **A Leitura e os Leitores**. São Paulo: Pontes, 1998.

PAVONI, Amarilis. **Os Contos e o Mito no Ensino – uma Abordagem Junguiana**. São Paulo:EPU, 1989

PERROTTI, Edmir. A leitura como fetiche. In: BARZOTTO, V.H. (org.) **Estado da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p.125 – 148.

PINHO, A.M. **Leitura: Confronto de Algumas Representações** (um estudo exploratório). 1991. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.

PINO, A . O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. CEDES - **Educação e Sociedade: Vigotski - O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem**, Campinas, n.71, 2000, p. 45 – 78.

PIRES, S.C.C. **Alfabetização para a Leitura do Mundo: Trabalhando com o Imaginário**. 2001. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.) **A Formação do Leitor: Pontos de Vista**, Rio de Janeiro: Argus, 1999

QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: Simson. Olga M.V. **Experimentos com Histórias de Vida**. São Paulo: Vértice, 1988. Cap. 2, p. 14 – 43

ROJO, R.H.R. (org.) **Alfabetização e Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____.& A.A.G. Batista (orgs) **Livro Didático, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas. Mercado das Letras, 2004

_____. Letramento e capacidades de leitura para cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em 2004. In: Ensino Médio em Rede – Programa de Formação Continuada para professores do Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação – São Paulo (CD).

_____. Letramento e diversidade cultural. In: Boletim, 2004. Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em 22 jun. 2004. In: Ensino Médio em Rede – Programa de Formação Continuada para professores do Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação – São Paulo (CD).

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 9. ed. Porto: Ed. Afrontamento, 1997.

SILVA, Ezequiel. **De Olhos Abertos**. São Paulo: Ática, 1991

SMITH, F. **Compreendendo a Leitura: uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos Cedes 50 Relações de ensino: Análises na Perspectiva Histórico-Cultural**. Campinas, 2000, p. 26 - 40.

_____. e NOGUEIRA, A.L.H. Desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M.K., SOUZA, D.T.R. e REGO, T.C. (orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.77-94.

SOBRAL, A. Ato / Atividade e evento. In BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: Conceitos Chaves**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2005.p.11- 36.

_____. Ético e Estético – Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: Conceitos Chaves**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2005.p.101- 121.

STAM, Robert. **Bakhtin – da Teoria Literária à Cultura de Massa**. São Paulo: Editora Ática, 1992 (série Temas – volume 20 –Literatura e Sociedade)

STELLA, R. Palavra. In BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: Conceitos Chaves**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2005.p.178-190.

Videoconferência: Ler e Escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa. Professores participantes: Lúcia Santaella, Roxane Rojo, Janice Theodoro da Silva, Olgária Matos, Luiz Carlos Menezes, Leandro Karnal, Maria Aparecida Junqueira, Vera Bastazin. Ensino Médio em Rede – Programa de Formação Continuada para professores do Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação – São Paulo, 2005. 1 fita de vídeo, VHS, son, color.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas** – vol. 2. Madri: Visor, 1995.

_____. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. O manuscrito de 1929. **CEDES - Educação e Sociedade: Vigotski - O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem**, Campinas, n.71, 2000. abril

WERNER, J. **Saúde e Educação - Desenvolvimento e Aprendizagem do Aluno**. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Globo, 1989.

_____. **A leitura e o Ensino da Literatura**. São Paulo: Ed. Contexto, 1991.

_____. **Leitura em Crise na Escola – as Alternativas do Professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991

_____. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, V.H. (org.) **Estado da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p.31– 46.

VII. Anexo

Depoimento da Cláudia

P: De experiência de leitura, de contato com livros, o que você lembra desde quando você era bem pequena?

C: Minha mãe sempre gostou muito de ler, então ela sempre me incentivou, deixou os livrinhos bonitinhos, ia comigo na biblioteca para escolher; ela lia pra mim, então, sempre tive contato. Aí chegou uma época assim, lá pelos 8, 9 anos sabe? ... que eu não queria mais ler; mas aí, quando eu estava com uns 10 anos, eu achei um livro que eu gostei da capa que era o *Mistério das Cinco Estrelas*, do Marcos Rey, eu achei legal e comecei a ler e aí comecei a gostar de ler.

P: Aí você retomou as leituras, depois desse livro.

C: É, aí eu retomei as leituras.

P: Quando você era pequena e sua mãe lia histórias para você tenha alguma em especial, ou não?

C: Não, nenhuma em especial.

P: Mas ela sempre lia, para você e para seus irmãos...

C: Sim, para mim e para meus irmãos.

P: E eles, gostam de ler?

C: O mais velho sim, o do meio nem pensar.

P: Então quando você tinha uns 10 anos, com o livro do Marcos Rey você retomou suas leituras e depois disso você não parou mais?

C: Não, não parei.

P: E você freqüenta a biblioteca da escola...

C: E a municipal.

P: E quando você vai à biblioteca, você pede indicação para a bibliotecária, você escolhe pela capa do livro, como é?

C: Normalmente eu converso com pessoas que gostam de ler também e falam 'ah, esse livro é bom', então... eu sempre vou pelo estilo do autor e eu sou meio de época, cada época eu estou lendo uma coisa, agora eu estou gostando bastante de Stephen King... eu vou lá... Stephen King, já pego, olho, trago... leio atrás assim, para ver como é a história mais ou menos e pego o livro.

P: E que outro autor já foi de sua preferência...

C: Olha, já tive muitas... eu gosto de bastantes... já tive muitas preferências... eu gosto bastante, eu gosto de... nossa, eu gosto de Sidney Sheldon, Machado de Assis, Eça de Queirós... tipo Shakespeare foi minha paixão... Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, eu amo de paixão... ah, eu gosto de tudo, é difícil falar do que eu gosto mais.

P: E quanto a gênero: romance, ficção, aventura...

C: Eu gosto mais do terror e tragédia, gosto de violência, sou meio psicopata, sei lá, há, há, há...

P: E como foi sua experiência de leitura na escola? O professor indicava livro, você tinha professores que davam trabalho de livro, como era...

C: Na quinta série a professora pediu para ler *O Pequeno Príncipe* e eu já tinha lido e não tinha gostado, porque... não sei... não fui feliz com o livro, e acabei nem fazendo o trabalho... aí na oitava série quando a professora pediu pra ler, mas ela deixou a gente escolher, eu escolhi *O Alienista*... amei! Então eu li... foi o ano passado, não no primeiro colegial a gente tava vendo o romantismo e a professora pediu pra ler *Senhora* ou a *Moreninha*, daí... eu li os dois... não, *Senhora* eu não li, *Moreninha* eu gostei.

P: Quando a professora pede para ler um livro, ou obriga, você acha que é a mesma coisa do que quando você escolhe?

C: Não é por causa do gênero, entendeu? Tipo, eu não gosto de romance... apesar de ter gostado da *Moreninha*, não é meu gênero preferido, eu gosto porque é de época, então por isso mesmo é que eu gostei do livro, por causa das expressões, palavras novas.

P: Então você não acha que porque a professora mandou, você já não tem mais vontade de ler.

C: Não, não é assim que eu não tenho mais vontade de ler; é que quando normalmente o professor manda ler um livro eu já tô lendo outro e não quero para de ler um para ler outro, então, sabe, eu fico lendo com pressa, mas não quero ler com pressa e eu tenho que ler o outro. Então, parar de ler um para começar a ler o outro, aí confunde tudo, não gosto. É porque eu sempre tô lendo um livro.

P: Você sente que não respeita muito o seu tempo...

C: É...

P: E quando você está lendo um livro de um autor mais clássico, encontra uma palavra que não entende, o que você faz? Como é o seu esquema de leitura?

C: Às vezes dá para entender pelo contexto, mas...só se eu não souber mesmo a palavra... normalmente eu pergunto pra minha mãe, 'mãe, o que é isso?' aí ela fala e eu vou olhar no dicionário e é a mesma coisa... normalmente pergunto pra minha mãe, é mais fácil...mas quando nem ela sabe eu olho no dicionário porque eu gosto de saber o que significa, mas às vezes pelo contexto dá pra entender, então nem procuro...

P: Você gosta de escrever também?

C: Gosto, apesar de achar que minhas redações não são boas, eu gosto de escrever.

P: E o que você sente quando você lê, porque você acha que você gosta de ler?

C: Olha, ler é o meu hobby, é a minha distração, eu esqueço do resto do mundo...o mundo pode tá acabando, se explodindo, Bin Laden pode tacar um bomba no Brasil, mas eu tô lendo...sabe, eu esqueço todos os problemas, sabe... relaxa minha mente.

P: E você reclama quando te interrompem, alguma coisa assim?

C: Quando estou lendo fico distraída, minha mãe reclama, mas eu falo: 'mãe, tô lendo!' mas ela gosta que a gente leia... é que às vezes eu fico muito, sabe, fixa naquilo que eu tô lendo, então...ler pra mim é um prazer.

P: Você comentou da sua mãe, você acha que a influência dela foi forte em relação a você gostar de ler?

C: Sim e não... sim, porque ela sempre estimulou que eu lesse e não, porque o gênero que ela gosta é totalmente diferente do meu, ela gosta de coisas mais calmas, mas "light"; eu já... cabeça serrada, sangue... violência.

P: E quando você vai ao cinema, você prefere filme com ou sem legenda?

C: Eu prefiro filme com legenda porque eu gosto som original, é por isso.

P: Por que naquele período você se desinteressou pela leitura. Antes era sua mãe que lia para você. E quando você foi alfabetizada, começou a aprender a ler, você ainda não tinha despertado muito para a leitura, como foi isso?

C: Foi assim... a gente sempre pegava livro na biblioteca da escola, só que nunca foi, sabe...as historinhas eu achava muito bobinhas... *Cachorrinho Samba*, *Menino Maluquinho*, *Menino Maluquinho* eu li... uma vez só... gostei porque, sabe, é pra dar risada assim... ou eu gosto mais pesada ou eu gosto mais pra me divertir mesmo... e sempre tem aquelas histórias...umas a minha mãe já me contava quando era criança, então sabe... não me interessava.

P: Agora, *O Alienista*, mesmo não sendo de terror você gostou...

C: Eu gostei, eu gosto do Machado de Assis, ele tem um estilo meio... tcham.

P: E sem ser livros: jornal, revista, você costuma ler?

C: Tudo! Eu gosto de jornal, sempre que eu vou na biblioteca eu leio. Revista eu gosto de ler a *Veja* e a *Isto É*, e a *Super Interessante* que eu acho o máximo... ah, gibi, o que deixar na minha mão eu leio.

P: Quando você era criança você lia gibi?

C: Lia...

P: Desde quando você era pequenininha você lia gibi?

C: Até hoje!

P: Você costuma ler o livro mais de uma vez?

C: Só um livro que eu li mais de uma vez, mas eu não gosto de ler duas vezes o mesmo livro porque eu acho que eu perco tempo em ler outro...eu só li duas vezes *Nó na Garganta*

de..., acho que é esse o nome...o livro é narrado na primeira pessoa e o moleque é meio louco, sabe... então ele mistura assim o que aconteceu com ele, o que tá acontecendo com o que ele gostaria que acontecesse, com o que vai acontecer e...você chega num ponto do livro você não sabe o que tá acontecendo há, há, há... nossa, é muito bom, sabe...eu peguei aqui na biblioteca da escola, é ótimo o livro, eu adorei. E não é uma coisa assim assustadora, apavorante, ele só matou uma mulher e... há, há, há... eu li de novo porque é um livro que exige que você leia de novo porque às vezes você lê de um jeito mas entende uma coisa, às vezes você lê de outro, de novo, você tem uma outra interpretação do livro.

P: Então você foi buscar uma segunda leitura justamente para uma compreensão maior mesmo...

C: É...

P: Sem ser ficção, você falou que lê jornais, revistas... e outros assuntos: saúde, psicologia, enfim, outras áreas do conhecimento... você lê ou prefere ficção realmente...

C: Eu prefiro ler ficção, mas eu gosto também de ler bastante sobre arquitetura... eu gosto de livros didáticos também, história, geografia, biologia...

P: Muito bom, Cláudia. Mais alguma coisa?

C: Não, acho que não... sabe, eu me empolgo muito com os livros e também acho horrível as pessoas que fazem filmes com os livros porque eles fazem umas m..., desculpe o palavreado, mas... vira uma droga depois...

P: Mas você acaba assistindo...

C: Eu assisto para falar mal depois; a não ser quando o filme é muito bem feito que nem Hamlet, foi... sabe... você podia pegar o livro na sua mão e ver o filme, eram as mesmas palavras, foi perfeito o filme, mas o resto... nunca... dá uma raiva! P: Quer dizer que te decepciona um pouco as versões para o cinema...

C: Dá uma raiva... assim, por exemplo, quando passa o trailer do filme na TV eu falo 'nossa, preciso ler', eu não gosto de ver o filme primeiro, tenho que ler o livro para poder falar mal depois...

P: Você indica livro para alguém, irmão, amigo?

C: Eu fico maior empolgada quando eu leio um livro, então eu acho que eu passo uma boa propaganda, normalmente as pessoas lêem... tudo bem que elas não gostam muito de livros de violência, né, há,há,há...

P: Está ótimo, mais alguma coisa?

C: Não...

P: Obrigada.

Depoimento da Laura

P: O que você lembra desde que você era pequenininha sobre leitura?

L: De livro?

P: Sim.

L: Eu lembro de livro de história, de fada.

P: Alguém lia pra você?

L: Minha mãe.

P: Tinha livro e ela lia... ou ela contava história sem livro...

L: Ela lia e inventava.

P: As duas formas. Tem alguma historinha que você lembra, que você gostava ou não lembra de mais nenhuma?

L: *Os Três Porquinhos*.

P: Era a sua preferida. E você entrou na escola e aprendeu a ler na 1ª série?

L: Não, aprendi a ler na 2ª.

P: E você gostava?

L: Eu gostei mais de ler na 3ª. Série.

P: Que livro você lia? Era livro de escola?

L: Era, livro de escola.

P: Ah, o livro que a professora usava. Você lia sem ela pedir ou quando ela pedia?

L: Às vezes eu lia sem ela pedir.

P: Isso foi na 3ª. Série.

L: É.

P: E depois disso você continuou a ter livro didático, o livro da professora e você continuou a ler sem que ninguém pedisse ou aí não mais?

L: Não mais.

P: Só na 3ª. Série. Como era na escola...a professora te obrigava a ler livros...

L: Tinha professora que não obrigava, mas tinha uns que obrigavam...

P: E quando era obrigatório... você lia, não lia... como você fazia...

L: Quando era obrigatório eu lia, só que gaguejava muito...

P: E tinha que ler em voz alta?

L: É.

P: E tinha livro que você tinha que ler para fazer trabalho? Você já passou por essa experiência?

L: Tinha.

P: E você lia?

L: É, tinha que ler...

P: E teve algum livro desses que você gostou? Você não queria muito, mas aí você começou...teve algum caso assim ou não?

L: Não.

P: Então você lia porque era obrigado, fazia o trabalho ou a prova...já teve caso de você fazer prova?

L: Teve.

P: Você ia bem na prova?

L: Não

P: Apesar de ler o livro, você não ia bem. Você acha que quando a professora manda ler um livro, dá resultado isso?

L: Se for obrigado, não; mas se for por vontade própria...

P: Se for obrigatório você acha que a pessoa não vai gostar ou não vai ler...

L: É.

P: E se você tiver que escolher um livro, tem algum tema que você gosta mais ou não?

L: Poesia.

P: Você gosta de poesia. Você costuma ir à biblioteca?

L: Não.

P: Na sua casa tem livros?

L: Tem.

P: Que tipo de livros?

L: Tem uns livros fininhos de poesia, tem livros de escola, tem gibi também.

P: Esses livros fininhos de poesia, você já chegou a ler?

L: Li todos.

P: Esses de poesia que você gosta, você leu. Mas você nunca foi na biblioteca procurar livro de poesia...

L: Não.

P: E na sua casa, tem alguém que gosta de ler?

L: Tem a minha mãe, meu padrasto e minha irmã, mais ou menos.

P: Eles estão sempre com livros, você os vê lendo?

L: Minha mãe sempre, mas minha irmã não.

P: Gibi, revista, jornal, como é isso pra você; você gosta?

L: Não, não gosto de nada.

P: E tem na sua casa revista, jornal?

L: Tem.

P: E por que você acha que você não gosta de ler, o que você acha da leitura?

L: Ah, a leitura... é bom ler... só que eu não gosto, porque eu sempre fui obrigada a ler e com isso eu aprendi a não gostar de ler...

P: Você acha que o fato de ser obrigatório, para você foi pior...

L: Foi.

P: Em vez de ler, o que você gosta de fazer?

L: Eu gosto de escutar música, assistir televisão...

P: E no cinema: quando tem o mesmo filme legendado e sem legenda, o que você prefere?

L: Sem legenda.

P: Mais alguma coisa? Obrigada Laura.