

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARIANA REVOREDO

**MEDIADORES DE LEITURA: A PARTICIPAÇÃO DA
FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES – UM ESTUDO DE
CASO EM PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

Presidente Prudente
2010

MARIANA REVOREDO

**MEDIADORES DE LEITURA: A PARTICIPAÇÃO DA
FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES – UM ESTUDO DE
CASO EM PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza

Linha de Pesquisa: Infância e Educação

Presidente Prudente
2010

Revoredo, Mariana.
R35m Mediadores de leitura: a participação da família na formação de
leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP / Mariana
Revoredo. - Presidente Prudente : [s.n], 2010
103 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientadora: Renata Junqueira de Souza
Banca: Ana Lúcia Espíndola, Arilda Inês Miranda Ribeiro

1. Leitura. 2. Mediação. 3. Família. I. Autor. II. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

*Dedico este trabalho
aos meus amores Clarisse, Cláudia, Marco, Felipe, Clara e João Vitor... riquezas da
minha vida... a razão de tudo!
E a todos que acreditam que ler faz bem à alma.*

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que me deu a vida e cuidou para que eu estivesse aqui
até o momento em que escrevo estas muitas linhas.

Tenho que demonstrar minha gratidão a pessoas muito especiais que estarão, perto ou longe,
dentro do meu coração para toda a vida.

Assim, AGRADEÇO, com letras maiúsculas...

... à minha mãe, que me ensinou as primeiras letras, que acreditou (e investiu) em mim,
principalmente quando decidi sair de casa para fazer uma Faculdade. Ela soube entender os
momentos que eu deixei de ficar com ela para poder estudar, além daqueles de mau humor, de
choradeiras, etc.

... à minha irmã, que sempre foi meu exemplo. Ela, com suas mensagens afetuosas e seu zelo,
tentou (e tenta a todo tempo) me mostrar um potencial que eu mesma não acreditava ter.

... ao Marco, que, com extrema paciência e carinhoso, compreendeu as minhas ausências,
chatices, crises (etc...), permanecendo todo o tempo ao meu lado (mesmo que à distância),
cuidando de mim.

Quero que vocês sintam orgulho de mim, sempre!

Mas outras pessoas extremamente importantes fizeram parte desta etapa da minha vida.

AGRADEÇO...

... à Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, professora, orientadora, chefe, amiga,
companheira – que ensinou, orientou, aconselhou, brigou, confiou, falou, ouviu, pediu,
incentivou, cobrou, cuidou, ‘empurrou’, corrigiu, acompanhou, riu, chorou, acalmou, exigiu,
acolheu, confidenciou, criticou, apoiou, etc.

Só posso dizer: Obrigada por tudo... tudo mesmo!

... às queridas Profa. Dra. Ana Lúcia Espíndola e Profa Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro, que
me concederam contribuições com sabedoria e carinho no Exame de Qualificação.

... às professoras Maria do Amaral Ferro (1ª série) e Marli Vasconcelos (Língua Portuguesa),
por serem meus grandes exemplos.

... à Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa, que, pacientemente, me ensinou os primeiros
passos da pesquisa.

... a todos os professores do Grupo de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem (GPEA), que me
ensinaram muito e me acolheram quando cheguei à UNESP.

... a todos os docentes da graduação e do mestrado, que, de alguma forma, contribuíram para a
minha formação.

... a todas as meninas do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil
(CELLIJ), que dividiram comigo os momentos de angústia, de aprendizado e de alegria.
... às queridas colegas de casa Profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira, Profa. Dra. Sônia
Maria Coelho e Profa. Dra. Ilíada Pires da Silva; que também me acolheram, me ensinaram e
cuidaram de mim.

... aos amigos que estiveram comigo neste período (incentivando-me, divertindo-me, ouvindo-
me, distraíndo-me, aconselhando-me, ou, simplesmente, aguentando-me): Aletéia, Aline, Ana
Paula, Aparecido, Berta, Camila, Cristina, Elisa, Elvis Márcio, Evelyn, Fábio, Felipe, Marcela
Coladello, Marcela Tinti, Ricardo André, Silvana, Vagner... são tantos!
Gostaria de agradecer ainda às duas escolas que permitiram a coleta de dados para a pesquisa,
bem como aos pais, avós e mães que, além de me receberem em suas casas, esforçam-se para
formar as crianças leitoras. Especialmente à R². (mãe entrevistada), que me mostrou que
gostar de ler é o primeiro passo para se formar uma família leitora.
E finalmente, à CAPES, que financiou este trabalho.

A todos os que participaram direta ou indiretamente da minha vida neste período,
MUITO OBRIGADA!

*Abri devagarinho. Não tive medo de ser tudo vazio. Tinha certeza que não era. Mas
nem acreditei que podia ser tão incrível.*
Anna Cláudia Ramos

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Educação e Infância, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, tem como objetivo descrever a presença de materiais de leitura no âmbito familiar, as concepções que esses familiares têm sobre ‘ser leitor’, bem como a mediação de leitura que acontece (ou não) neste espaço. Esta pesquisa surgiu em razão da inquietação causada ao analisar um contexto em que os resultados do Brasil nos estudos de avaliação internacionais e nacionais mostram a presença de baixos níveis de letramento em leitura, suscitando a discussão sobre a importância do mediador na formação dos leitores, tendo como pressuposto a afirmativa de que a família deve ser a primeira mediadora de leitura, pois é o primeiro elo da criança com o mundo. Assim, esta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou o estudo de caso como método para investigar a participação da família na formação de leitores. Dessa forma, foram realizadas dezesseis entrevistas a responsáveis (pais, mães e avós) de alunos de duas salas de aulas de 4^{as} séries do Ensino Fundamental de duas escolas de Presidente Prudente. Para tanto, foram escolhidas crianças que participaram de uma pesquisa sobre o espaço da leitura e da literatura na escola, coordenado pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ). Com os dados obtidos nas entrevistas, foi possível analisar as mediações de leitura que fazem parte do dia a dia dos familiares e chegar a algumas conclusões. Os resultados apontam uma diversidade de materiais de leitura presentes nas residências dessas famílias, o uso da internet para a prática de leitura de notícias e variedades, as diferentes formas de acesso que essas famílias têm a materiais de leitura e uma ênfase à leitura de textos religiosos. Analisaram-se, também, as diferentes concepções de leitura dos familiares pesquisados. Para eles, ler está ligado a deveres escolares e somente uma mãe ressalta a importância do ato de ler como prazer e construção de sentidos. Outro fato importante é que a maioria das famílias pesquisadas atuou mais na formação leitora de seus filhos na primeira infância, através da leitura em voz alta e da contação de histórias e, que atualmente essas famílias transpõem à escola e ao professor a função de mediadores da leitura.

Palavras-chave: leitura, mediação, família, formação de leitores

ABSTRACT

This paper is connected to Education and Childhood research line which is part of the Post Graduation Program of Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP. The aim of this study is to describe the presence of reading material among children's family, and the conception these families have concerning "reader". Besides, it also describes how reading mediation occurs (or not) among such families. The present study originates due to the researcher questions about the results presented by Brazilian students in national and international evaluations. According to these evaluations, Brazil has low literacy in reading, what drives to the discussion about the importance of mediator in readers' formation. It is believed that family should be the first mediator in reading process, once it is the first connection between child and the world. Thus, this qualitative research involves the case study in order to investigate family participation in readers' formation. Sixteen students' family members (parents and grandparents) were interviewed. Those students are from two different 4th grade classes of Basic School from Presidente Prudente. Such students were selected from a research about reading and literature spaces in school, coordinated by Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ). According to the data obtained through interview, it was possible to analyze reading mediations that are part of relatives' routine, so, some conclusion was raised. The results pointed that there is a diversity of reading material in those families' home, they can also access the internet to read news and other materials. It was also observed that such families can access to reading material and they emphasize religious text. We also analyzed different conceptions of reading that those families have. For them, reading is connected to school obligations, and only one mother was able to connected reading to pleasure and making meaning. Most of those families were more present in their children formation as readers during their young childhood through reading and storytelling. Nowadays, most families believe that the school and the teachers are responsible for reading mediation.

Key words: reading, mediation, family, readers' formation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Frequência dos brasileiros às bibliotecas	67
Figura 2 – Materiais de leitura encontrados na casa da entrevistada N.	69
Figura 3 – Outros materiais de leitura encontrados na casa da entrevistada N.	72
Figura 4 – Gibis do Sesinho encontrados na casa da entrevistada N.	73
Figura 5 - Materiais de leitura encontrados na casa da entrevistada R ²	73
Figura 6 – Local onde ficam os materiais de leitura na casa da entrevistada A.	75
Figura 7 - Local onde ficam os materiais de leitura na casa da entrevistada N.	75
Figura 8 - Local onde ficam os materiais de leitura na casa da entrevistada R ²	76
Figura 9 – Outro local onde ficam os materiais de leitura na casa da entrevistada R ²	76
Figura 10 – Torá fotografada na casa da entrevistada R ²	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cruzamento de dados para a escolha das escolas	16
Quadro 2 – Descrição dos entrevistados por escola	18
Quadro 3 – Identificação dos entrevistados	57
Quadro 4 - Identificação dos entrevistados (segunda fase)	58
Quadro 5 – Descrição dos entrevistados – e o número de filhos	63

LISTA DE SIGLAS

CELLIJ	Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SESI	Serviço Social da Indústria
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HISTÓRIA DA INFÂNCIA	20
1.1 A família	20
1.2 A criança e a família	22
1.3 A criança e a escola	27
2 LEITURA	31
2.1 Os caminhos da leitura	31
2.2 Algumas definições de leitura, ou de uma leitura em crise?	36
3 A MEDIAÇÃO E OS ESPAÇOS DE LEITURA	42
3.1 A formação do leitor no ambiente familiar	45
3.2 O professor como mediador	48
3.3 Os “bibliotecários”	50
4 METODOLOGIA	53
5 LER EM CASA: ALGUNS ACHADOS	59
5.1 A família e o contato com a leitura	60
5.2 Acesso à leitura – aquisição de materiais	62
5.3 Acesso das famílias à leitura – bibliotecas	65
5.4 Materiais de leitura – outras formas de aquisição	68
5.5 A diversidade – os materiais de leitura presentes no ambiente familiar	70
5.6 O espaço dos materiais de leitura nos lares – onde ficam os livros?	74
5.7 As famílias e os textos religiosos	77
5.8 As famílias e a internet – a leitura na tela	80
5.9 As famílias e as concepções de leitura	82
5.10 Tal pai, tal filho? – a formação de leitores	85
6 ALGUNS RESULTADOS, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E MUITAS INDAGAÇÕES	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICES	100

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é parte de minhas inquietações pessoais sobre o mundo. Aqui, tratarei da minha relação com a leitura, incorporada à minha vida através de minha mãe que, com uma varinha retirada de alguma árvore (entre tantas que havia no sítio onde morávamos), rabiscava letras no chão batido do quintal de nossa casa e as lia para mim.

Foi através desses riscos que aprendi todas as letras, bem como a agrupá-las. Iniciei assim minha vida escolar diretamente na 1ª série, já sabendo ler e escrever a maioria das palavras.

Meu percurso escolar feito tão somente em escolas públicas foi de fundamental importância para que eu pudesse ter hoje este olhar mais crítico sobre os obstáculos da educação pública no Brasil.

É difícil lembrar os tempos de escola e não dar vida a uma reflexão, levando em conta o que acredito hoje. Explico: nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tive pouco ou nenhum contato com Literatura Infantil, haja vista que não tenho lembrança alguma da leitura de livros infantis na sala. A cartilha e os conteúdos escolares eram fundamentais e não havia ainda a preocupação com o contar histórias.

Do mesmo modo, no ambiente familiar, a literatura também não estava presente, conduzindo o fato de eu não ter me tornado uma “leitora literária” na primeira infância, visto que não tinha contato com textos literários, não era obrigada a fazê-lo e não tinha modelos próximos a quem pudesse copiar. Nem minha mãe, nem meu pai, nem meus irmãos mais velhos liam para mim.

No entanto, meu gosto pela leitura em si não diminuiu. Sempre gostei de ler e lia bem. Tal habilidade sempre representou motivo de orgulho, visto que era convidada para ser oradora em ocasiões especiais na escola, ler os juramentos, ler algo importante na sala de aula, nas missas, em eventos solenes, etc.

Esse apreço pela leitura expandiu-se para a Língua Portuguesa como um todo na 6ª série do Ensino Fundamental, quando tive aula com a professora Marli Vasconcelos e conheci sua rigidez e seu apreço pela língua. Seu rigor, que poderia causar repúdio pela disciplina, fez exatamente o contrário: despertou minha fixação por Português, por escrever corretamente, por ler de maneira correta, por conhecer o significado dos vocábulos e seus usos, etc.

Lembro-me de uma cena, no 3º ano do Ensino Médio, em que discuti veementemente com uma professora substituta na aula de Língua Portuguesa por causa de um exercício de gramática. Na ocasião, ela me disse que eu só poderia dizer que ela estava errada quando fosse formada e tivesse autoridade para isso. É evidente que não me satisfiz com seu discurso e busquei informações exatas para corrigi-la na próxima aula.

Vem daí uma vontade aguçada em mim: fazer faculdade de Letras. No entanto, depois de duas tentativas frustradas, decidi parar e trabalhar, em razão de precisar bancar os meus gastos pessoais, bem como ajudar minimamente nas despesas de casa. Dois anos depois, sem ter tido nenhum contato com o estudo no período, resolvi prestar o vestibular novamente, só que desta vez, na área de Pedagogia.

Em 2004, iniciei minha vida acadêmica na Unesp de Presidente Prudente(SP). Em 2005, sem experiência alguma, comecei a pesquisar algo relacionado à leitura e à escrita. Conteí com o auxílio valioso da Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa que, com toda a paciência do mundo, ensinou-me os primeiros passos de uma pesquisa e me levou para o Grupo de Pesquisa "Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores".

Participei e secretariei o Grupo nos anos de 2005 e 2006, aprendendo muito, sempre, com as tarefas e estudos da pesquisa coletiva, mas também com todos os professores participantes. Com a saída da professora Maria do Carmo da Unesp, busquei outro docente que pudesse me auxiliar nesse meu caminho de pesquisa em leitura e escrita. Assim, em 2006, a Profa. Dra. Onaide Schwartz Correa de Mendonça orientou-me a trabalhar em um projeto usando os questionários sobre o ensino da Língua Portuguesa (respondidos por professores do Ensino Fundamental de Presidente Prudente) utilizados pelo Grupo de Pesquisa. O trabalho originou um relatório: "Erros gramaticais cometidos pelos professores: tipologias e análise".

Contudo, o desenvolvimento do projeto não aquietou minhas dúvidas, que persistiam...

Em 2007, então, após o contato com a professora Dra. Renata Junqueira de Souza, em decorrência de duas disciplinas por ela ministradas e também de minhas inquietações com relação à leitura, passei a buscar informações sobre seus projetos, textos publicados e pesquisas realizadas. Já nesse ano, comecei a participar da pesquisa de políticas públicas, financiada pela FAPESP: "Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa", ainda somente como responsável pelo banco de dados.

Eis que a familiaridade com o material, questionários respondidos por alunos, professores, coordenadores e bibliotecários em relação à leitura e à literatura, reavivou em mim a ânsia de pesquisar sobre leitura novamente.

Assim, construí meu projeto de mestrado, arquitetando exatamente algo que me intrigava e cujo conteúdo relatei no início deste texto: a falta do contato com leitura literária no seio familiar pode ter me influenciado / ou influenciar crianças a não ser leitor de literatura?

A partir do meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação, tudo aconteceu como uma avalanche muito positiva.

Todas as disciplinas cursadas, bem como os Tópicos Especiais assistidos, tiveram grande importância no processo de construção da pesquisa e também do meu lado pesquisadora.

De valor equivalente, minha participação no Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leituras, literatura e avaliação do texto literário", coordenado pela Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, possibilitou-me um aprofundamento nas discussões sobre: leitura, literatura, o ensino da leitura em sala de aula, o 'ensino da literatura', a leitura da literatura, estratégias de leitura, produção e interpretação de textos em sala de aula, etc.

Neste momento, o leitor pode estar se perguntando: mas e a literatura? Apareceu? Não?

Apareceu!

Tão ou mais importante do que todos os passos que dei em minha formação acadêmica (graduação e mestrado), foi a minha permanência no Centro de Estudos em Leitura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva" – CELLIJ.

Neste ambiente, formado por muitas histórias, livros e pessoas que se relacionam com a literatura de alguma forma, estudei, trabalhei, produzi, convivi e encontrei a Literatura Infantil e Juvenil. Resultado disso: Apaixonei-me! Ri, chorei, suspirei, me emocionei com Raquel¹, sua bolsa e suas vontades; com Clarice² e seus medos (e vontades); com Isabel³ e suas aventuras junto a sua bisavó; com Pedro⁴ e todas as suas divertidas histórias; e perdi totalmente o fôlego com Cristina⁵.

Enfim, encontrei o que procurava.

¹ BOJUNGA, Lygia. **A Bolsa Amarela**. 33. ed., 2. Impressão. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003

² RAMOS, Anna Claudia. **A história de Clarice**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009. (Série Nós)

³ MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. Il. Mariana Newlands – 4. ed. – São Paulo: Salamandra, 2009.

⁴ SISTO, Celso. **Pedro, meu bom Pedro**. Il. Fernando Vilela. São Paulo: Prumo, 2009.

⁵ BOJUNGA, Lygia. **O abraço**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

A pesquisa

Para a execução deste trabalho, foram consideradas as crianças que participaram da pesquisa “Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa”, no polo de Presidente Prudente(SP).

Tal pesquisa foi elaborada visando a um estudo comparativo que buscasse analisar e alterar os resultados apresentados por alunos brasileiros e portugueses em avaliações internacionais, visto que, no ano de 2003, Portugal ficou em 25º lugar e o Brasil em 37º em uma avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) envolvendo 40 países. Em decorrência desse fato, a pesquisa objetivou estudar a contribuição que a literatura infantil e juvenil poderia oferecer para a efetiva formação do leitor, compreendendo aspectos relacionados à produção de textos e à reflexão sobre os conhecimentos linguísticos em escolas de Portugal e da região Oeste do Estado de São Paulo, no Brasil.

O primeiro momento da pesquisa teve como foco o levantamento de dados quantitativos nos dois países, por meio de uma pesquisa etnográfica, com o objetivo de verificar quais livros de literatura infantil-juvenil existem nas escolas, como circulam e como estão sendo utilizados nas relações entre os agentes escolares; além de identificar outras leituras a que as crianças e seus familiares tenham acesso.

Decorrentes dessa etapa, foram obtidos dados quantitativos derivados da aplicação de questionários a 901 professores (das primeiras séries do Ensino Fundamental e de Língua Portuguesa), 114 coordenadores pedagógicos, 104 bibliotecários e 4876 alunos (3ª, 4ª, 5ª e 6ª série – correspondentes ao 4º, 5º, 6º e 7º ano, na nova nomenclatura, das cidades de Presidente Prudente, Assis e Marília (SP).

Entre os estudantes que participaram da pesquisa, 2516 deles eram de Presidente Prudente(SP).

Retornando à minha pesquisa de mestrado...

Foram escolhidas crianças que tinham respondido ao questionário sobre leitura e literatura, com o intuito de comparar dois universos distintos: aquelas que não tiveram o hábito de leitura incentivado pela família antes e durante sua inserção na escola e aquelas cujos pais atuaram como mediadores de leitura. O objetivo mais amplo era poder analisar as práticas leitoras existentes nessas famílias.

Assim, para selecionar as salas, levaram-se em conta os resultados obtidos através das questões referentes à familiaridade das crianças com a leitura em casa, antes e durante a fase escolar:

Quando você era pequeno, alguém contava ou lia histórias para você?
() sim () não *Quem? Quais histórias?*

Hoje em dia alguém conta ou lê histórias para você? () sim () não Quem?
Quais histórias?

Desse modo, foram selecionadas, no ano de 2007, duas salas de 3ª série/4º ano: uma em que a maioria dos alunos afirmara já ter vivenciado situações de leitura em casa e na escola, outra, cuja grande parte dos estudantes demonstrou não ter contato com a leitura durante a infância e atualmente, conforme quadro apresentado abaixo.

Quadro 1 – Cruzamento de dados para a escolha das escolas

Escola * Quando você era pequeno alguém contava ou lia histórias para você? * Série em que estuda							Escola * Hoje em dia alguém conta ou lê histórias para você? * Série em que estuda					Média
Série		Não	Sim	Branco	Total		Não	Sim	Branco	Total		
3 série	Escola A	9	16	1	26	61,54	16	9	1	26	34,62	48,08
	Escola B	14	24	5	43	55,81	27	14	2	43	32,56	44,19
	Escola C	7	12	3	22	54,55	16	4	2	22	18,18	36,36
	Escola D	6	22	3	31	70,97	22	8	1	31	25,81	48,39
	Escola E	9	17	2	28	60,71	17	11	0	28	39,29	50,00
	Escola F	11	16	0	27	59,26	11	16	0	27	59,26	59,26
	Escola G	14	28	0	42	66,67	27	15	0	42	35,71	51,19
	Escola H	12	19	0	31	61,29	4	27	0	31	87,10	74,19
	Escola I	15	17	1	33	51,52	12	20	1	33	60,61	56,06
	Escola J	11	18	0	29	62,07	17	12	0	29	41,38	51,72
	Escola K	4	8	0	12	66,67	4	7	1	12	58,33	62,50
	Escola L	10	17	2	29	58,62	9	18	2	29	62,07	60,34
	Escola M	7	16	3	26	61,54	17	7	2	26	26,92	44,23
	Escola N	9	16	0	25	64,00	13	11	1	25	44,00	54,00
	Escola O	4	16	0	20	80,00	10	8	2	20	40,00	60,00
	Escola P	12	12	0	24	50,00	21	3	0	24	12,50	31,25
	Escola Q	7	20	0	27	74,07	17	10	0	27	37,04	55,56
	Escola R	6	14	0	20	70,00	15	5	0	20	25,00	47,50
	Escola S	8	19	1	28	67,86	18	10	0	28	35,71	51,79
	Escola T	6	20	1	27	74,07	20	6	1	27	22,22	48,15
	Escola U	6	10	0	16	62,50	12	4	0	16	25,00	43,75
	Escola V	6	16	0	22	72,73	13	9	0	22	40,91	56,82
	Escola W	7	11	0	18	61,11	6	11	1	18	61,11	61,11
	Escola X	6	18	1	25	72,00	18	7	0	25	28,00	50,00
	Escola Y	12	18	1	31	58,06	20	9	2	31	29,03	43,55
Total		218	420	24	662	63,44	382	261	19	662	39,43	51,44

Fonte: a autora

O Quadro 1 foi elaborado com o uso do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), que proporcionou um cruzamento entre os dados quantitativos resultantes das respostas das crianças aos questionários aplicados no ano de 2007.

Como é possível notar, foram cruzadas as respostas às questões: *Quando você era pequeno alguém contava ou lia histórias para você? e, Hoje em dia alguém conta ou lê histórias para você?*

Com os dados resultantes desse cruzamento, foi possível selecionar a escola com a maior média de respostas positivas (para ambas as perguntas) e a com mais respostas negativas. Desse modo, as escolas selecionadas foram a Escola H⁶, com 74,19% de respostas positivas, e a Escola P, em que apenas 31,25% das crianças responderam positivamente, ambas localizadas na periferia da cidade.

Em seguida à escolha das instituições de ensino, fez-se um levantamento e constatou-se que, do total de sujeitos selecionados para a pesquisa (55 crianças – 31 da Escola H e 24 da Escola P), não poderíamos trabalhar com 5 alunos pelos seguintes motivos:

- Escola H
 - 1 aluno transferido
 - 1 aluno retido na 3ª série
- Escola P
 - 3 alunos transferidos

Mesmo com essa limitação, saímos em busca das famílias das crianças a fim de realizar uma entrevista sobre a prática da leitura no ambiente familiar.

Portanto, no quadro geral, esperávamos realizar a pesquisa com 50 pais e/ou responsáveis, o que não aconteceu. Embora todos tenham sido convidados a participar da pesquisa para responder a uma entrevista na escola ou mesmo em sua residência (se fosse mais cômodo), depois de vários bilhetes, tentativas e plantões nas escolas, apenas 16 responsáveis acederam ao convite – 10 da escola Escola H e 06 da Escola P, totalizando 32% dos sujeitos.

O receio dos familiares em relação à pesquisa merece um estudo posterior, visto que pode ter sido causado, supostamente, por vários motivos:

- vergonha

⁶ Por razões éticas, os nomes das escolas e dos sujeitos pesquisados serão mantidos em sigilo.

- receio de ser criticado
- receio de não saber o que responder sobre 'leitura'
- desconfiança em relação ao objetivo da pesquisa
- medo da exposição
- falta de interesse
- falta de tempo em virtude do horário de trabalho
- não considerar a leitura ou seu estudo tão importante

Logo, do total de sujeitos da pesquisa, temos: doze mães, um pai e três avós, como podemos identificar no quadro a seguir.

Quadro 2 – Descrição dos entrevistados por escola

	Idade	Parentesco	Escolaridade ⁷
Escola H	52	mãe	6ª série
	63	avó	3ª série
	52	mãe	8ª série
	38	pai	8ª série
	45	mãe	2ª série
	28	mãe	5ª série
	40	mãe	2º colegial
	60	avó	4ª série
	35	mãe	5ª série
Escola P	40	mãe	5ª série
	37	mãe	5ª série
	36	mãe	3º colegial
	45	mãe	3ª série
	50	mãe	Não estudou
	44	mãe	3º colegial
	66	avó	1ª série

Fonte: a autora

Nosso propósito era perceber as concepções de leitura desses familiares, sua participação na formação leitora dos filhos, bem como descobrir os materiais de leitura que possuíam em suas casas e se, realmente, contavam e/ou liam histórias para seus filhos, tanto nos anos iniciais, como na fase escolar. Vale ressaltar que os dezesseis sujeitos acima foram entrevistados na escola das crianças e, em um segundo momento, nas residências.

Paralelamente ao trabalho prático, o aporte teórico foi sendo construído levando-se em consideração que os estudos de Ariès (1981), Heywood (2004), entre outros,

⁷ As denominações foram dadas pelos próprios entrevistados e serão mantidas, haja vista que essa era a nomenclatura utilizada no período em que estudaram.

foram fundamentais para a compreensão da história da infância, possibilitando uma análise sobre a construção desse conceito.

Além disso, a história da leitura, detalhadamente escrita por Cavallo, Chartier (1998) e Manguel (1997), foi essencial para que fosse possível conceituar a leitura e, ao mesmo tempo, contextualizá-la nesta pesquisa com base nas teorias de Freire (1992), Jouve (2002), Martins (1985), entre outros.

Da mesma forma, o estudo sobre a mediação de leitura foi sendo aprofundado com a colaboração de Silva (2009), Santos, Marques Neto, Rösing (2009), García, Torres (2003), além de outros que enriqueceram com discussões importantes o trabalho.

Em decorrência, este trabalho, organizado em cinco capítulos, vem trazer algumas reflexões sobre a leitura, a criança e a atuação da família na formação de leitores mirins. A dissertação está organizada da seguinte maneira:

O Capítulo I traz a história da infância, da criança com sua família e com a escola. Nosso intento é perceber como foi construída socialmente a relação entre esses sujeitos.

A história da leitura, sua conceituação e importância estão presentes no Capítulo II, com o objetivo de evidenciar a relevância da formação de leitores.

Os diversos ambientes mediadores de leitura são apresentados no Capítulo III, para que possamos perceber quais as funções e características dos diferentes agentes dessa mediação.

No Capítulo IV, é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa, bem como o instrumento construído para a coleta de dados do trabalho. Além disso, serão descritos todos os passos metodológicos para coleta e análise das informações.

Já no Capítulo V, descrevemos as entrevistas e apresentamos as análises dos dados aliadas à teoria anteriormente descrita.⁸

⁸É importante explicitar ao leitor que nesta Introdução, sentimo-nos livres para escrever um texto menos formal, utilizando em alguns momentos os verbos em 1ª pessoa. Enfatizamos que no decorrer do trabalho, o texto será escrito integralmente em 3ª pessoa.

1 HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano que “produz” sons ao toque das mãos. Ela é sentido do outro.
Certeau

Levando em consideração que um dos propósitos deste trabalho é descrever e analisar a relação entre os pais e seus filhos no que tange ao acompanhamento das atividades escolares e extraescolares, mais especificamente as relacionadas à leitura, é pertinente levantar a história da criança e de sua relação com a família e com a escola, de modo a perceber como e em que época foi construído esse modo de viver permeado de afetividade mútua existente hoje.

Desse modo, cabe uma breve descrição da família medieval para, a seguir, discutir a história da criança dentro do âmbito familiar.

Antes, é necessário esclarecer que grande parte dos conceitos históricos apresentados é baseada na obra de Philippe Ariès que muito contribuiu para a História Cultural ao publicar ‘História social da criança e da família’, cujas principais fontes utilizadas para sua escritura “foram os documentos iconográficos e a literatura”. O livro, inspirado na observação do autor a respeito das “transformações contemporâneas dos modelos familiares”, consumiu dez anos de pesquisas, entre 1950 e 1960. (ARIÈS, 1994, p.133).

1.1 A família

A imagem mental da família atual ainda aponta, como elementos fundamentais, pai, mãe, filho, convivendo em um ambiente de respeito, carinho e afetividade.

É necessário, antes de qualquer discussão, fazer uma observação sobre o conceito de família. Encontra-se atualmente, nos dicionários ocidentais, o termo em um sentido restrito, ligado às relações biológicas, com destaque ao trinômio pai, mãe e filhos, e vinculado à coabitação.

Família: s.f. 1. Pessoas aparentadas que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. 2. Pessoas do mesmo sangue. 3. Ascendência.⁹

Família: s.f. 1. Conjunto de todos os parentes de uma pessoa; 2. Descendência.¹⁰

Em oposição às conceituações acima, Faria (1997) resgata que

Em dicionários antigos há uma certa homogeneidade de significado e a primazia da coabitação predominava sobre todas as outras relações, inclusive as consangüíneas. Assim, família englobava todos os que eram “gente da casa”, podendo ser criados, parentes etc. Trata-se, então, de famílias diferenciadas, tanto no tempo quanto no espaço. Na realidade, a história da família está ligada essencialmente ao espaço doméstico, independente do sentido público ou privado que ele possa ter, nas diversas épocas. Outra constatação é a diversidade de tipos ou composição das famílias, relacionada ao espaço doméstico e aos sentimentos. Em relação ao Ocidente cristão, inexistiram um sistema familiar único e os sentimentos que o envolviam, inclusive num mesmo período de tempo. A diversidade caracterizou a história da família ocidental, embora alguns traços comuns possam ser identificados. (p. 242)

No entanto, o cenário atual contrasta fortemente com o da família medieval, cujos traços não eram os de afetividade. Essa cena pertencia a uma sociedade, em especial no final do século XIII, em que as crianças viviam em um mundo, onde todos eram adultos, inclusive elas próprias (“adultos em miniatura”, descritos mais adiante).

Segundo os documentos iconográficos pesquisados por Ariès (1981), os modelos foram mudando, e a mulher e as crianças passaram a ganhar espaço nas obras criadas.

“Finalmente, a partir do século XVI, uma nova personagem entra em cena nos calendários: a criança. Sem dúvida, ela já aparecia com mais frequência na iconografia do século XVI, particularmente nos Miracles de Notre Dame.” (ARIÈS, 1981, p. 199).

Conforme avança o tempo, as imagens começam a representar o reconhecimento do que é a família e seu merecido lugar na sociedade. “A mulher e a família participam do trabalho e vivem perto do homem, na sala ou nos campos”. (ARIÈS, 1981 p. 197). É o que ocorre também com a criança. Com a formação da família, ela passa a ter um papel importante na construção dos símbolos, algo que ficaria conhecido tempos depois como intimidade do lar ou familiar.

Faria (1997) evidencia “que os sentimentos sofreram transformações significativas e fundamentais, embora vagarosas, culminando na importância crescente da

⁹ Definição retirada do Minidicionário Aurélio (p. 214)

¹⁰ Definição retirada do Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa (p. 307)

criança, da afeição entre cônjuges e da emoção como bases cruciais das relações familiares.” (p. 251).

Assim, com a construção de uma família, os laços afetivos se estreitam e a afetividade aumenta também em relação à criança. A mãe deixa de ser uma alegoria medieval e começa a realmente cuidar do filho, amamentá-lo e vigiá-lo no berço, levando Ariès (1981) a enfatizar que as pinturas, nesse momento, permitiam acompanhar a ascensão de um novo sentimento: o de família.

“Assim, o sentimento da família se desenvolve paralelamente ao da infância. Eles se reencontram na época moderna, sobretudo com o gosto da intimidade familiar que aparece nas classes abastadas, no século XVIII.” (FLANDRIN, 1988, p. 168).

Reafirmando, o desenvolvimento do sentimento familiar proporcionou o aumento do infantil, despertando ainda mais a afetividade, revelada nas obras modernas que trazem o pai de mãos dadas com o filho e sua esposa. A iconografia mostra que o casal passa a ter momentos em comum.

A influência da nova afetividade familiar era tamanha que, segundo Ariès, (1981, p. 223) “No século XVII, pensava-se que São José se parecia com seu adotivo, salientando-se assim a força do laço familiar.”, algo comum para nossos dias, chegando a fazer parte da realidade existente na sociedade do século XXI.

A partir dessa breve introdução sobre as imagens da família na época medieval e o aparecimento, aos poucos, do sentimento familiar, é pertinente discutir mais detalhadamente como a criança era vista e tratada nesse meio.

1.2 A criança e a família

Criança: *s.f. 1. Ser humano de pouca idade, menino ou menina. 2. Pessoa ingênua.*¹¹

Criança: *s.f. 1. Ser humano no período da infância, menino ou menina; 2. pessoa ingênua, estouvada.*¹²

Apesar de o historiador Heywood (2004) fazer uma crítica a algumas das afirmações de Ariès, ratifica-o ao assinalar que “... essa fascinação pelos anos da infância [...]

¹¹ Definição retirada do Minidicionário Aurélio (p. 132)

¹² Definição retirada do Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa (p. 184)

um fenômeno relativamente recente pelo que se pode deduzir a partir das fontes disponíveis” (p. 10), denunciando que o conceito de infância sofreu alterações significativas ao longo da história.

Ao se estudar a história das sociedades e o sentimento de infância característico de cada época, fica evidente que as crianças não eram consideradas como tal. De acordo com Ariès (1981), a arte medieval e as representações iconográficas até o século XIII, não representavam as crianças. Quando o faziam, concebiam as figuras de crianças a partir de imagens adultas em tamanho menor, sem traços infantis.

“Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (1981, p. 50).

Flandrin (1988) corrobora a afirmação, salientando que “até o século XII mesmo, elas aparecem com a morfologia do adulto, dos quais só se distinguem pela estatura. Pela roupa, elas não se distinguem antes do século XIV”. (p. 167).

Ariès (1981) afirma que semelhante característica (crianças representadas como adultos) passa por transformações a partir do século XIII, em que se começa – ainda timidamente – a representar crianças com traços infantis, como a representação do anjo e do Menino Jesus, caracterizadas por feições angelicais. A figura do Menino Jesus com sua mãe – Virgem Maria – influenciou fortemente as imagens de família que passaram a demonstrar sentimentos como a ternura e o carinho – antes não observados.

Também nesse período, surgem representações de crianças inseridas do mundo adulto: nas atividades de produção, nas reuniões adultas, nos jogos, em meio à multidão, acompanhando ritos litúrgicos. A partir delas, é possível inferir a ideia de que as crianças, cotidianamente, participavam das atividades do mundo adulto de forma natural e sem diferenciação.

Ainda segundo Áries (1981), até o século XVI, não se acreditava que as crianças pudessem ter personalidade como as pessoas adultas. Elas eram consideradas seres anônimos, sem alma, que prematuramente eram misturadas aos adultos.

Jean Louis Flandrin, no começo dos anos 80, assinala a presença na Europa, até o século XVIII, da prática do infanticídio. Esta era uma das formas de as mães livrarem-se de um bastardo que denunciaria o seu pecado. Tais ocorrências também resultavam, em parte, de razões econômicas e do fato de a criança ainda não ser objeto de sacralização. Tais motivações concorreriam para formas de infanticídio

disfarçado, presentes no descuido e negligência dos casais para com os filhos. (SOIHET, 1997, p. 291).

Além disso, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (HEYWOOD, 2004, p. 87).

Esse fato fazia com que as famílias buscassem ter um grande número de filhos, já que era comum a ameaça de perdê-los. Desse modo, pode-se evidenciar a indiferença e a falta de sofrimento dos adultos em relação à criança falecida. Assim, não havia menor interesse em conservar retratos das crianças, pois, de acordo com Ariès (1981), havia a ideia de que aquela que falecera seria logo substituída por outra, já que a taxa de natalidade era bastante alta.

Ariès enfatiza que

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornando adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte [...]. (1981, p. 56).

E ainda denuncia a falta de emoção com relação às crianças, no trecho: “...uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco ‘pestes’, e que acabara de dar à luz: ‘Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos’”. (ARIÈS, 1981, p. 56).

Em consequência, as crianças saudáveis eram mantidas por questões de necessidade, mas a mortalidade era aceita com bastante naturalidade. Gélis (1991) ameniza as afirmações com relação à morte explicando que “Não se trata de insensibilidade, mas de uma sensibilidade diferente da nossa” (p. 351).

Outra característica do período era entregar a criança para que outra família a educasse.

Enguita (1989) evidencia a existência dessa espécie de ‘troca’ familiar através dos contratos de aprendizagem, que significavam que os filhos dos nobres, artesãos e camponeses permaneciam com suas famílias naturais até os sete anos de idade, geralmente. Após esse período, eram encaminhados para outras famílias para que fossem educados.

Nesse contexto, as mudanças com relação ao cuidado com a criança, começam a acontecer mais tarde, no século XVII, com a interferência do poder público e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, que até então era tolerado secretamente. Preservar e cuidar das crianças seria um trabalho realizado exclusivamente pelas mulheres, no caso, as amas e parteiras, que agiriam como protetoras dos bebês, criando uma nova concepção sobre a manutenção da vida infantil,

A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS, 1981, p.12).

Dessa forma, surgiram medidas para salvar as crianças. As condições de higiene foram melhoradas e a preocupação com sua saúde fez com que os pais não aceitassem perdê-las com naturalidade.

A mudança cultural, influenciada por todas as transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade sofreu no período, aponta alterações no interior da família, envolvendo as relações estabelecidas entre pais e filhos. Como resultado, a criança passa a ser educada pela própria família, o que fez com que se despertasse um novo sentimento por ela.

Ariès (1981) caracteriza esse momento como o surgimento do ‘sentimento de infância’, que será constituído por dois momentos, chamados por ele de *paparicação* e *apego*.

O primeiro representava um sentimento despertado pela beleza, ingenuidade e graciosidade da criança. Assim, os gracejos dos pequenos eram mostrados a outros adultos, fazendo da criança uma espécie de distração. Ariès (1981, p. 68) cita o caso de M^{me} de Sévigne, que descreve as ‘gracinhas’ de sua netinha a M^{me} de Grignan.

“Ela fala de um modo engraçado: e *titota, tetita y totata*” [...] “Nossa menina é uma belezinha. É morena e muito bonita. Lá vem ela. Dá-me um beijo lambuzado, mas nunca grita. Ela me abraça, me reconhece, ri para mim e me chama só de *Maman* (em vez de *Bonne Maman*”. “Eu a amo muito. [...] Ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão,

sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio.”¹³

Em razão do desejo de manter uma pessoa com tanta beleza e graça, surgem medidas para salvá-la e garantir sua sobrevivência. As condições de higiene foram melhoradas e a preocupação com a saúde das crianças fez com os pais não aceitassem perder seus filhos com naturalidade e, os que os perdiam, aceitavam como sendo a vontade de Deus, segundo a orientação religiosa da época.

Tal valorização, despertada primeiramente nas mulheres, não era compartilhada por todas as pessoas; algumas ficavam irritadas com a nova forma de tratar as crianças. Ariès cita, em suas referências, a hostilidade de MONTAIGNE com o novo comportamento adotado:

“Não posso conceber essa paixão que faz com as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente.” (MONTAIGNE, apud ARIÈS, 1981, p. 159).¹⁴

Gélis (1991) também expressa esse sentimento hostil, quando cita que

Os mimos são a causa de muitas fraquezas. Algumas mães não se entregam a comportamentos execráveis? Como aquelas que, logo após o parto, e portanto estando impuras, não conseguem “abster-se desse zelo indiscreto de abraçar e beijar o filho. Reconhecemos que, com sua indiscrição”, ressalta o médico Jacques Durval, “elas expressam um amor de macaco, que, segundo se diz, levado por um ardente desejo de amizade, tanto aperta os filhotes que acaba por sufoca-los.” (p. 323).

Já o sentimento de *apego* surge a partir do século XVII, como uma reação da sociedade contra a *paparicação* à criança. Ele propõe separá-la do adulto para educá-la nos costumes e na disciplina, numa visão mais racional.

Dessa maneira, foi nesse contexto moral que a educação das crianças foi inspirada – através do posicionamento de moralistas e educadores e, principalmente, com o surgimento da família nuclear e conservadora: pai, mãe e criança. Essa preocupação da família com a educação da criança fez com que os pais comesçassem a encarregar-se de seus filhos.

Consequentemente, houve a necessidade de imposição de regras e normas na nova educação para a formação de uma criança mais bem doutrinada, atendendo à nova

¹³ Aspas no original.

¹⁴ Aspas no original.

sociedade que emergia. Tal concepção de indivíduo que aparece faz com que a criança seja alvo do controle familiar ou do grupo social em que ela está inserida.

Com o surgimento desse ‘novo homem’, aparecem também as primeiras instituições educacionais, permitindo a concepção de que os adultos “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essa finalidade”. (ARIÈS, 1981, p. 193).

Com a evolução nas relações sociais que se estabelecem na Idade Moderna, a criança passa a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade. A nova percepção de organização social determinou que os laços entre adultos e crianças, pais e filhos fossem fortalecidos. A partir desse momento, a criança começa a ser vista como indivíduo social dentro da coletividade e a família demonstra grande preocupação com sua saúde e sua educação. Tais elementos são fatores imprescindíveis para a mudança de toda a relação social.

1.3 A criança e a escola

No que se refere à inserção da criança na escola, Ariès descreve

como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. (1981, p.165).

Nessa época, a formação que a criança recebia era a mesma dos adultos nas escolas medievais. A metodologia escolar não consistia em uma formação para uma vida, com uma formação social. Privilegiava-se uma formação técnica, com elementos indispensáveis para formação dos costumes, capacitando os indivíduos para vida social. Assim, havia como resultado, um homem bem formado.

A escola medieval era um instrumento utilizado para formação do homem quanto às suas tradições. Portanto, é possível caracterizar uma Idade Média sem infância, ou melhor, uma sociedade que aprendera lidar com a infância de uma maneira particular.

De acordo com Ariès, (1981, p. 169), “os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores”, porque, o jovem após atingir idade superior aos 10 anos, era

candidato a tornar-se homem adulto e precisava de uma formação para se saber o que realmente é um homem. Não obstante, as meninas também eram vistas como pequenas adultas, mas não saíam de casa tão jovens. Aprendiam, no máximo, a escrever o nome, pois ficavam para o serviço doméstico, que era ensinado pela própria mãe.

A escola medieval na França era uma entidade fundada para ensinamentos técnicos, ensinamentos da vida. No entanto, a escola moderna do século XVII, devido aos séculos de evolução, experiência e diversas influências com relação ao ensino, surgiu com uma questão que a diferenciava da medieval – o sentimento de infância – decorrente do modo como a família via a criança. O novo valor influenciará significativamente a formação da escola moderna quanto à educação da criança do século XVII, visto que começa a surgir a divisão entre as idades, separando as crianças dos adultos e também dos jovens (adolescentes). Assim, as escolas se tornaram um lugar para educação da criança e do jovem em geral.

As escolas modernas não tinham mais o costume de manter o aluno enclausurado, já que a família moderna não permitia mais que seus filhos ficassem tanto tempo fora de casa. Desse modo, a educação escolar não segue os moldes do período medieval em que a criança se tornava um adulto, quando ia para a escola.

Assim como se concebeu uma infância a partir do sentimento quanto à fragilidade da criança, não seria diferente com a educação. Surgia a necessidade de construir elementos em educação específicos para as crianças, a fim de cooperar com seu aprendizado. Nesse momento, percebe-se, de acordo com Áries (1981, p. 173), que a preocupação existente “em se colocar ao alcance do aluno opunha-se tanto aos métodos medievais de simultaneidade ou de repetição, como à pedagogia humanista, que não distinguia a criança do homem e confundia a instituição escolar.”

Nesse período (século XVII), dentro do regime escolar, foi possível perceber as idades reais da infância, visto que a idade escolar, que se iniciava aos 5 ou 6 anos, foi retardada até os 9-10, podendo assim separar a primeira infância da segunda. A segunda já fazia parte de uma idade escolar.

Nas escolas, as crianças ficavam juntas com garotos de 10-14, 15-18 e 19-25 anos de idade, apenas no interior da escola. Afinal, juventude e infância encontravam-se finalmente separadas em classes distintas, assim como os velhos não permaneciam mais no meio das crianças e jovens.

Devido ao sentimento de infância, segundo Ariès, (1981, p.177), “O período da segunda infância-adolescência foi distinguido graças ao estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre idade e a classe escolar”.

Esse comportamento reproduz o sentimento de infância moderna, que surge na família e se estende à educação escolar que busca a sua legitimação, quando o adulto terá seu valor diferenciado do valor infanto-juvenil.

A família, que agora se conscientiza da existência frágil do filho, busca diversas maneiras para garantir a sua sobrevivência e sua colocação em uma sociedade madura, a partir de valores extremamente distintos da sociedade medieval, em que o mestre não se preocupava com a vida do aluno fora da sala de aula. Ao contrário, no período compreendido como modernidade (século XVII), os mestres mudam sua percepção, a partir dos novos conceitos sobre a criança. Começam a perceber a infância como um período de fraqueza de caráter, aumentando sua responsabilidade moral enquanto mestre.

Conforme Ariès (1981, p. 180) “O sistema disciplinar que eles postulavam não podia enraizar na antiga escola medieval, onde o mestre não se interessava pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula”.

Já a disciplina escolar moderna era aplicada de forma severa, usando recursos nada convencionais para os dias atuais, como era o caso do uso dos chicotes, mesmo em crianças pequenas. A rígida disciplina buscava distingui-las dos adultos e melhorá-las.

Na França, a opinião publica manifestou uma repugnância pelo regime disciplinar escolástico que resultou em sua supressão por volta de 1763, quando as autoridades tomaram a condenação dos jesuítas como pretexto para reorganizar o sistema escolar. (ARIÈS, 1981, p. 181).

Semelhante forma disciplinar fora abolida, porque se percebeu que seria mais eficaz a aplicação de métodos mais responsáveis, com respostas apropriadas à conduta de cada criança.

Em consequência, a orientação disciplinar em relação à infância escolar chegaria a um nível em que o comportamento rude se reportaria apenas a moleques e vagabundos que se encontravam nas classes populares. A criança bem educada se manteria preservada da rudeza e não haveria mais a mistura que ocorrera na Idade Média.

Ariès confirma que “a antiga turbulência medieval foi abandonada primeiro pelas crianças, e finalmente pelas classes populares: hoje, ela é a marca dos moleques, dos desordeiros, últimos herdeiros dos antigos vagabundos, dos mendigos, dos ‘fora-da-lei’ (...)”. (1981, p. 185)

Assim sendo, a partir do momento em que a infância passa a ser respeitada no início do século XVII, com a escola moderna contrapondo-se à medieval quanto à formação

moral do aprendiz, as crianças em muito seriam diferentes das medievais no que corresponde ao seu tratamento, quer dizer, com lugar e práticas distintas dos adultos.

Dessa forma, a partir do século XVII, as salas de aula, em que crianças e adultos de todas as idades recebiam os mesmos ensinamentos, começaram a ser separadas por idade e grau escolares. Esse modelo de organização vem aprimorando-se cada vez mais até os dias de hoje.

Há que se destacar, no entanto, que estudos apontam que, em Portugal, o ensino era marcadamente destinado aos meninos.

Na segunda metade do século XVIII, poucas são as obras que tratam exclusivamente da educação das meninas; algumas destinavam-se somente à formação e aconselhamento das casadoiras e, por conseguinte, não abordavam o ensino que deveria ser dado às mais novas. (ADÃO, 1996 apud RIBEIRO, 2002, p. 37)

Em contraste, na modernidade, o sentimento de infância adquiriu outra conotação. Com o surgimento da prensa tipográfica, dois mundos distintos apareceram: o mundo do adulto e o da criança. Para tornar-se adulto, dever-se-ia inicialmente conquistar o mundo letrado. Para que isso fosse realizado, houve a necessidade de criar locais onde às crianças fossem oferecidas condições de aprendizagem; assim reinventou-se a escola (POSTMAN, 1999). “E foram separadas porque passou a ser essencial na cultura que elas aprendessem a ler e escrever, e a ser o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia” (p. 51)

Dessa maneira, com a reinvenção da escola e com a evolução nas relações sociais estabelecidas na Idade Moderna, a criança passa a ter um papel central nas inquietações da família e da sociedade. A partir desse momento, a criança começa a ser vista como indivíduo social, dentro da coletividade, e a família tem grande uma preocupação com sua saúde e sua educação. Tais elementos são fatores imprescindíveis para a mudança de toda a relação social que vem sendo construída até os dias de hoje.

Dessa forma, a aproximação da criança com a leitura sempre foi uma função desempenhada pela escola. No entanto, com o passar dos tempos percebe-se que há outros mediadores ou espaços de mediação de leitura importantes. A seguir, define-se leitura, para depois, discutir-se mediação na escola ou fora dela.

2 LEITURA

O capítulo que começamos e ainda não sabemos que história vamos contar e como a encruzilhada que superamos ao sair do convento e não sabemos se nos vai colocar diante de um dragão, um exército bárbaro, uma ilha encantada, um novo amor (...). Aqui está o futuro, saltei na sela de seu cavalo (...)
Ítalo Calvino

2.1 Os caminhos da leitura

E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significativa. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler. (MANGUEL, 1997, p. 18).

O relato de Manguel remete a uma história de leitura particular, ao momento de passagem da dependência para a autonomia, quando é possível ler sozinho onde, quando e como quiser.

Da mesma maneira, a história da leitura se confunde com a história do desenvolvimento humano, porque a necessidade de comunicação e, principalmente, registro das sensações, desejos, ordens, etc, faz-se extremamente necessária. Desde os tempos mais remotos até hoje, é imprescindível que o homem emita uma mensagem e seja compreendido. Com o surgimento da leitura, esse leque de “ouvintes” é vastamente ampliado, perpassando gerações e gerações.

Partindo para a história da leitura propriamente dita, deve-se lembrar das sociedades primitivas e pensar em suas condições de sobrevivência. A leitura de mundo¹⁵ era parte da rotina dos povos pré-históricos que viam nela uma forma de inserção no meio, de defesa e de sobrevivência.

Apesar da adversidade do ambiente e das condições da natureza, o homem prosseguia. Como garantia da sobrevivência apenas a leitura de mundo, que o levava a agir usando seus precários instrumentos de defesa. Uma leitura que, em primeiro

¹⁵ Leitura de mundo aqui entendida como a capacidade de entender o significado das coisas do mundo social e cultural.

estágio, visava à percepção do que acontecia e buscava a ação. Era a guia. Em segundo estágio, a leitura mitifica-se. Não basta mais apenas o real e a percepção do que acontece. O acontecimento é gerado a partir de simbologias, o objeto real a ser conhecido precisa ser interpretado. (FERREIRA, 2001, p. 12).

O mundo natural era seu acervo literário e trazia seus signos a fim de serem compreendidos em forma de palavras e pensamentos.

Para Ferreira (2001) o leitor, neste contexto, era um ouvinte atento, haja vista a carência de material escrito. Assim, ele ouvia e processava as relações entre os diversos textos que se transformavam em experiências e ensinamentos.

Com a invenção do código escrito, houve uma separação dos ouvintes em dois grupos sociais: os que liam e os que não liam. Logo, como a história da leitura se inicia simultaneamente à criação do código escrito, é possível percebê-la também na história do livro.

Ilustrações áticas em vasos datadas do século V a.C.

[...] documentam a transcrição de cenas que mostram livros sendo utilizados como textos escolares; portanto, textos com finalidades educativas de um certo grau, ou ainda cenas de leitura propriamente dita, em que os leitores são inicialmente figuras masculinas, mas em breve também seguidas por figuras de mulheres-leitores. Esses leitores não são solitários, em geral, aparecem em contextos representativos de entretenimento e de conversação, sinal de que a leitura era vista sobretudo como prática de vida em sociedade [...]. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 11).

É a partir dos séculos III-II a.C. que, mesmo dentro de uma cultura em que a prática da leitura é exclusiva das classes mais elevadas e se desenvolve de maneira privada, há uma considerável expansão do uso dos livros motivada pelo progresso da alfabetização. Isso acarreta uma maior demanda de livros e, conseqüentemente, a criação de bibliotecas públicas e aumento das particulares, bem como a oferta de novos textos a uma nova faixa de leitores.

Em virtude dessa expansão, há também a criação do *codex* – o livro com páginas que surge em substituição ao rolo de papel – que, por sua vez, tinha seu sucesso assegurado por ter um custo menor. Ele era feito de pergaminho e podia ser preparado em qualquer parte, oferecia uma melhor distribuição e, além disso, propiciava uma leitura mais livre em seus movimentos.

Em se tratando da leitura feita por crianças, há que se ressaltar que, nas sociedades consideradas letradas, a criança, ao aprender a ler, vivencia, mesmo que implicitamente, um processo de iniciação, ou seja, um ritual de passagem para fora de um estado de dependência.

De acordo com Manguel (1997), desde a sociedade judaica medieval, por exemplo, o ritual de aprender a ler já era celebrado. Relata-se a festa de Shavuot, em que Moisés recebia a Torá das mãos de Deus. Nesse momento, o menino ao ser iniciado era envolvido em um xale de orações e levado por seu pai ao professor que o sentava em seu colo e mostrava-lhe uma lousa, onde estava escrito o alfabeto hebraico, um trecho das Escrituras e as palavras “Possa a Torá ser tua ocupação”. Essas letras e palavras eram lidas em voz alta pelo professor para que o menino as repetisse. A lousa, então, era coberta com mel e a criança a lambia, acreditando-se que, dessa forma, corporalmente, as palavras sagradas seriam assimiladas por ela.

Aprender a ler e a escrever, quando fora da igreja, era privilégio quase que exclusivo da aristocracia e, mais tarde, no século XII, também da alta burguesia. O autor ainda mostra que as amas das crianças eram escolhidas com muito cuidado, pois, sabendo ler, já iniciariam o ensino e, além do leite, garantiriam a fala e a pronúncia corretas. As crianças aprendiam soletrando e repetindo várias vezes os sons das letras apontadas em cartilhas ou abecedários.

Durante a Renascença, a forma de ensinar sofreu grande influência de um manual pedagógico de doze volumes – o *Institutio oratoria* – que aconselhava que os meninos deveriam aprender a ler antes dos sete anos de idade, por considerar a idade mais tenra melhor para se tirar proveito da instrução e para suportar a tensão de aprender. Após o aprendizado das primeiras letras, se a família tivesse condições financeiras, professores particulares eram contratados para o ensino dos meninos, enquanto as mães se ocupavam da educação das meninas.

A maioria dos estudiosos recomendava que os meninos fossem educados longe da família, junto a outros da mesma idade. Os moralistas, por sua vez, consideravam não ser apropriado às meninas aprenderem a ler e escrever, exceto se quisessem ser freiras.

Segundo Manguel (1997), nos primórdios da universidade, entre os séculos IX e XVII, surge o método escolástico, que consiste no ensino teológico e filosófico feito nas escolas eclesiásticas através do qual eram debatidas questões e opiniões fundamentadas na razão, procurando-se conciliar os sagrados ensinamentos da doutrina cristã com o platonismo e o aristotelismo.

Quanto ao ensino de leitura, a aprendizagem dependia mais da perseverança do aluno do que propriamente de sua inteligência. O rei espanhol Afonso, o Sábio (tinha esse nome por ser considerado culto), ridiculariza essa questão:

Certamente devem os professores mostrar seu saber aos estudantes, lendo-lhes livros e fazendo-os compreender tanto quanto sejam capazes; e, depois que começam eles a ler, devem continuar o aprendizado até que tenham chegado ao fim dos livros que começaram; e, enquanto tiverem, não devem mandar outros em seu lugar para ler, a não ser que estejam pedindo a alguém que leia a fim de demonstrar-lhe respeito, e não para evitar a tarefa de ler. (MANGUEL, 1997, p. 93).

Neste período, segundo o autor, o ambiente escolar era constituído de salas geralmente grandes e era comum o professor acomodar-se a um leitoril elevado, mesa ou banco. Já os estudantes ficavam sentados em bancos ou em pé, ao redor do professor.

Manguel (1997) relata que no século XI, na escola de Sélestat, na França, que era considerada uma das melhores da época, os estudantes aprendiam primeiro a ler e a escrever para depois passarem à gramática, retórica e à dialética. Como nem todas as crianças chegavam sabendo ler e escrever, a leitura era feita, inicialmente, com um a-bê-cê ou cartilha ou ainda antologias de orações como o pai-nosso, ave-marias e o credo dos apóstolos, para que, em seguida, pudessem ser usados os manuais de leitura comumente utilizados nas escolas medievais.

Assim, como se pode identificar em certos casos da escola atual, era comum que apenas o professor possuísse os livros caros. Deles, copiava as regras de gramática no quadro-negro (sem nenhuma explicação), pois, de acordo com a pedagogia escolástica, os alunos eram apenas obrigados a decorá-las.

Além disso, vários fatores dificultavam a aprendizagem da leitura para os alunos: a pontuação ainda continha muitos erros nesse período, as letras maiúsculas eram muito usadas em meio às palavras, o uso de abreviaturas era extremamente comum e a ortografia não era uniforme.

Segundo Manguel (1997), em 1441, Louis Dringenberg, formado pela universidade de Heidelberg, assumiu o cargo de diretor da escola de Sélestat e fez mudanças fundamentais. Mesmo mantendo os antigos manuais de leitura, começava-se agora a explicar as regras e motivar discussões. Além disso, passou a trabalhar com textos clássicos da igreja. Dessa maneira, os estudantes tinham uma maior liberdade de leitura.

Com a morte de Dringenberg, seu sucessor, Crato Hofman, preferia os clássicos romanos e gregos e, ao invés de aprofundar-se em regras gramaticais, ia diretamente aos textos, acrescentando-lhes ricas informações sobre arqueologia, geografia e história. Hofman priorizava a capacidade de ler com fluência, correção e inteligência.

Todavia, os textos não eram deixados inteiramente abertos à interpretação dos estudantes. Eram dissecados e deles extraía-se moral, polidez, civilidade, fé, advertência contra os vícios e toda espécie de preceito social.

Um professor não deve ensinar apenas a ler e escrever, mas também virtudes e moral cristã; ele deve empenhar-se em semear virtudes na alma da criança; isso é importante porque, como diz Aristóteles, um homem comporta-se na vida de acordo com a educação que recebeu; todos os hábitos, especialmente os bons, que se enraízam em um homem durante a juventude não podem ser depois arrancados. (MANGUEL, 1997, p. 98).

Os fatos demonstram que, pelo menos na escola humanista, aos poucos, ler estaria se tornando responsabilidade do leitor, que, além de ler por si mesmo, começaria a determinar valor e significado ao texto lido. Tal mudança foi lenta, mas já era perceptível no século XIII, haja vista um relato de um escriba da época, destacado por MANGUEL (1997): “Ao leres livros, deves ter o hábito de dar mais atenção ao sentido do que às palavras, concentrar-te antes no fruto do que nas folhagens.” (p. 102).

É nesse período da história que surgem os livros em “língua vulgar”, que, por vezes, eram escritos pelo próprio “leitor-consumidor” e circulavam entre mercadores e artesãos que ignoravam o latim. Tais obras eram tidas como textos que “vulgarizavam” narrativas de grande tradição clássica.

A partir da Idade Moderna, as práticas de leitura ficam diretamente ligadas às escolhas religiosas, o que acarreta graves defasagens causadas principalmente pelas censuras da Igreja e do Estado que buscavam dificultar a “difusão das idéias consideradas perigosas para a autoridade católica e para os soberanos absolutos”. (CAVALLO & CHARTIER, 1998, p. 25).

Uma grande transformação ocorrida na metade do século XV permitiu que a circulação de livros acontecesse em uma escala antes impossível. A passagem da fabricação dos livros (e cópias) manuscritos para a impressa, além de baixar consideravelmente o custo de sua fabricação, diminuiu muito o tempo de produção da obra.

A partir das reformas religiosas dos séculos XVI e XVII, um material privilegiado de leitura começa a surgir entre os luteranos e católicos: os catecismos, os salmos, as histórias bíblicas, etc.

Com a assimilação da cultura escrita impressa também pelas mulheres, crianças e operários no século XIX, a história da leitura começa a entrar na época da

sociologia das diferenças, com uma cultura legítima, de um lado, e, do outro, a grande diversidade das práticas comuns a cada comunidade de leitores.

“A consolidação deste público leitor e deste profissional gerou uma circulação da cultura, democratizando-a e tornando-a acessível ao povo, de modo geral. Gerou-se, portanto, uma indústria cultural movida pelas exigências destes grupos de leitores.” (FERREIRA, 2001, p. 35).

Chegando ao século XX, segundo a autora, a leitura, que começa a ser encarada como lazer, esbarra em algumas restrições, como o pouco estímulo dado a ela, o preço alto do material escrito, as políticas equivocadas de promoção de leitura no país e, talvez o dado mais forte, a influência de outras linguagens de mais fácil acesso que o livro.

Dessa maneira, cria-se um novo perfil de leitor, que lê obrigatoriamente, com pressa, sem aprofundamento, interessado apenas em cumprir as exigências escolares ou em seu aperfeiçoamento profissional. E é esse leitor que temos até os dias de hoje. Mas, há que se ressaltar que os leitores movidos pelo prazer que a leitura oferece permanecem vívidos.

Em meio a esse cenário de leitores apressados, existe atualmente, uma enorme preocupação com relação ao desenvolvimento e à formação dos leitores, buscando não uma leitura mecânica, mas uma prática de conhecimento e de interação entre texto e leitor.

2.2 Algumas definições de leitura, ou de uma leitura em crise?

O que é ler? Esta é uma questão que requer um processo de investigação para responder-lhe, posto que “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. (JOUVE, 2002, p. 17).

Esta – a leitura –, que antes era considerada simplesmente uma maneira de receber uma mensagem importante, significa, nos dias atuais, um processo mental de vários níveis, que contribui significativamente para o desenvolvimento do intelecto. O ato de transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais requer grande esforço do cérebro. Assim, é possível dizer que a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem.

Os processos cognitivos que envolvem o ato de ler são muitos e diversificados, a consequência direta da decodificação aprofundada é uma leitura mais ampla e consequente da realidade que pode ser compreendida em maior ou menor grau, dependendo do ponto de vista de quem lê e do que lê. (VARGAS, 1993, p. 8).

Além disso, ela representa um dos instrumentos fundamentais para que o indivíduo construa seu conhecimento e exerça a cidadania, tendo em vista que sua prática amplia o entendimento do mundo, propicia o acesso à informação com autonomia, permite o exercício da fantasia e da imaginação, estimula a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias.

Diante de tão ricos componentes, deve-se entender conceitualmente o que é a leitura.

No dicionário pode-se encontrar a seguinte definição de leitura: “**Leitura.** s.f. 1. Ato ou efeito de ler. 2. Arte de ler. 3. Hábito de ler. 4. Aquilo que se lê. 5. O que se lê, considerado em conjunto. 6. Arte de decifrar e fixar um texto de um autor, segundo determinado critério...”¹⁶.

De acordo com Paulino (2001), o significado de leitura pode ser explicado a partir da etimologia da palavra ler, originária do latim *legere*, tratando o ato de ler em três instâncias que, em suma, representam etapas para se fazer leitura. A primeira, com a acepção de *contar*, que caracteriza essencialmente o processo de alfabetização, soletrando letras, repetindo fonemas, formando sílabas, palavras e frases; posteriormente, ler está associado ao verbo *colher*, no sentido de compreender as ideias do autor no texto; e, na terceira instância, ler corresponde ao verbo *roubar*, quando se acrescentam novos sentidos ao texto, “roubando” as ideias do autor e fazendo inferências a partir dos conhecimentos prévios que o leitor tem de outros textos ou de mundo.

O ato de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiências nas sociedades onde a escrita se faz presente. No entanto, para esse ato ser crítico, deve envolver a constatação, reflexão e transformação de significados a partir do diálogo e confronto de um leitor com um determinado documento escrito, já que uma leitura sem compreensão corresponde à mera ação mecânica. Há que se ressaltar também que cada pessoa, ao ler um texto, atribui-lhe significados em razão também de suas experiências anteriores. Corroborando esta ideia, Freire (1992) afirma que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p.11-12).

¹⁶ Definição retirada do Dicionário Aurélio Digital

Do mesmo modo, é necessário pensar no ato de ler como facilitador de descobertas sobre características comuns e opostas entre diferentes indivíduos, grupos sociais e culturas inseridas em uma realidade e momento históricos, compreendendo, assim, a questão cultural, vista de forma mais ampla. “... o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”. (MARTINS, 1985, p. 30).

O ato de ler, nesses moldes, vai além da simples decodificação de códigos e símbolos, uma vez que requer um intercâmbio, uma relação texto/leitor, levando-o a compreender, interpretar e relacionar o assunto em questão aos seus conhecimentos, assim como à leitura de mundo e à da sociedade da qual faz parte. O papel do leitor é, conseqüentemente, o de atribuir sentido, significado ao texto.

Freire (1992) ressalta ainda que o início da vida leitora de um sujeito se dá por meio da leitura de mundo, feita através de objetos, expressões, figuras, etc. Assim, pode-se dizer que a leitura é construída no próprio meio em que vivemos, pois todas as expressões, símbolos e objetos são palavras lançadas como códigos de leitura, os quais o leitor terá que decifrar, ou seja, a leitura é a interação do indivíduo com o próprio mundo.

Nessa direção, para Martins (1985) e Freire (1992), a leitura não pode ser considerada apenas decifração de letras e palavras, porque a relação leitor-texto-contexto é essencial para a compreensão daquilo que se lê.

A leitura, vocês já devem ter lido e discutido sobre isto, repetidas vezes, faz parte de nosso cotidiano, indo além da habilidade de decifração de sinais aprisionados em uma perspectiva técnica. Mais que isto, ela promove novos saberes no encontro entre o texto e o leitor. (MARIA, 2006, p. 91).

Em se tratando de maturidade do leitor, Martins (1985, p. 37) propõe que se pense na leitura “percebendo a configuração de três níveis básicos [...] sensorial, emocional e racional.” De acordo com a autora, considerando a leitura como dinâmica, os três níveis estariam inter-relacionados, sendo simultâneos e de acordo com as experiências, expectativas, necessidades e contexto do leitor.

Em relação à leitura sensorial, a autora afirma que [...] antes de um texto escrito, um livro é um objeto: tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo, se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e, especialmente crianças não alfabetizadas, essa é a leitura que conta. (MARTINS, 1985, p. 42).

Confirma-se isso quando nos surpreendemos com nossas próprias ações ao apanhar um livro e folheá-lo, cheirá-lo, assim como as crianças que fazem a leitura pelas cores, traços e objetos ali representados, tentando descobrir o que significa cada um deles.

Sobre a leitura emocional, Martins destaca que nela

[...] emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação efetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaçá-lo. (1985, p. 51-52).

Para a autora, a criança tem maior disponibilidade e está mais aberta para essa leitura, pela necessidade de conhecer o mundo exterior e de aprender conviver com ele. Assim, nesse tipo de leitura o que se deve levar em conta é o que ele provoca e não a que se refere.

Nesse mesmo sentido, Goulemont (1996) enfatiza que, quando se lê, é produzido um sentido globalizado e articulado a outros sentidos, ou seja, ler não é encontrar o sentido desejado pelo autor, mas constituir e não reconstituir um sentido.

Em se tratando da leitura racional, a autora aponta seu

[...] caráter eminentemente reflexivo, dinâmico. Ao mesmo tempo em que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado. (MARTINS, 1985, p. 66).

Dessa maneira, leitura racional vem ampliar a sensorial e a emocional pelo fato de fazer uma ligação entre o leitor, o conhecimento e a reflexão, dando-lhe oportunidade de atribuir significado ao texto, possibilitando-lhe tanto questionar a própria individualidade, como as relações sociais existentes. Assim, não se deve considerar a leitura racional importante por ser racional, mas sim, pelo processo que o leitor percorre, permitindo-lhe a ampliação de seus horizontes e as possibilidades de leitura não só do texto, mas também, da própria realidade social.

Sintetizando e interagindo entre os três níveis de leitura, Martins conclui que

A leitura sensorial tem um tempo de duração e abrange um espaço mais limitado, em face do meio utilizado para realizá-la – os sentidos [...] A leitura emocional é mais mediatizada pelas experiências prévias, pela vivência anterior do leitor, tem um

caráter retrospectivo implícito; [...] Já a leitura racional tende a ser prospectiva, à medida que a reflexão determina um passo à frente no raciocínio, isto é, transforma o conhecimento prévio em um novo conhecimento ou em novas questões [...]. (1985, p. 80-81).

Além disso, a pessoa lê assim como ela vive, em um processo cujas sensações, emoções e pensamento estão em constante interação.

Por isso, a leitura deve ir além da racionalidade e do intelecto, conservando as sensações do ‘leitor’ que não apenas decodifica a linguagem escrita, mas que se permite participar dela – cheirando, folheando, observando e descobrindo um jeito de ler através de todos os sentidos.

Completando a análise sobre concepções e níveis de leitura, reitera-se que é preciso facilitar e promover a vontade de ler. Aprende-se a ler, também por meio da leitura, além de aprender com ela. Contudo, o mais importante, além de encontrar um sentido no seu exercício, é o de descobrir o prazer de ler e saber que após um texto nunca seremos os mesmos. E é por essa razão que a leitura não pode ser tomada como algo sofrido, mas sim como algo útil, satisfatório, prazeroso e significativo.

Acredita-se que as pessoas que, na infância, leram ou escutaram alguém ler histórias estão “mais preparadas e possuem um prognóstico melhor que aqueles que jamais conheceram nenhuma história...

Fazendo parte da vida, desde cedo, a leitura representa uma perspectiva de vida” (HILLMAN, 1974 apud FISCHER, 2006, p. 295-296), tornando-se algo internalizado. “A pessoa é aquilo que ela lê e aquilo que a pessoa lê é o que ela é”. (FISCHER, 2006, p. 314).

No entanto, deve-se levar em consideração que a falta de contato com a leitura no seio familiar, quando criança, não impossibilita que a pessoa se torne um leitor, como sugere Galvão

Existe, ainda, um número não negligenciável de pessoas que, mesmo pertencentes ao grupo dos “improváveis” – aqueles que não tiveram as condições favoráveis no interior da família para o uso da leitura e da escrita –, são hábeis usuários da língua. Em outras palavras, existem aqueles – e não são poucos – que ultrapassam a barreira do óbvio, e suas histórias de vida mostram que fatores econômicos, sociais e geográficos são importantes, mas não são os únicos determinantes nos níveis de utilização da leitura e da escrita pelos sujeitos. (2003, p. 149)

Mesmo diante do exposto, é necessário enfatizar a importância de hábitos leitores em um cenário de leitura em crise.

Há uma constatação irrefutável: o uso dos meios impressos de comunicação é hoje reduzido, em todo o mundo. Tanto o acesso quanto o tempo dedicado pelo público ao rádio e à televisão são maiores que aqueles destinados ao livro, ao jornal e à revista. (MELO, 1999, p. 61).

Não que se deva atribuir a crise da leitura aos meios de comunicação de massa, mas, ao seu uso. As tecnologias adjacentes ao mundo moderno fizeram com que as pessoas deixassem a leitura de livros de lado, valorizando as leituras rápidas que podem ser encontradas na TV, na internet, etc.

Em oposição, o hábito de ler materiais impressos deve ser estimulado desde a infância, por todas as pessoas, para que o indivíduo aprenda e sinta, desde pequeno, que ler pode ser algo importante e prazeroso.

Diante do exposto acima, Melo reforça que

A batalha pela leitura é uma batalha a ser protagonizada pelos que hoje são excluídos do mundo da cultura impressa, e na qual os intelectuais – bibliotecários, escritores, educadores – deverão figurar como coadjuvantes. Não coadjuvantes passivos, mas animadores estratégicos. (1999, p. 93).

Sintetizando, é possível dizer que, se o leitor, no começo de sua vida, é um ouvinte que busca no mundo natural os primeiros signos a fim de transformá-los em pensamentos e palavras e, diante disso, possui uma dependência de quem lê para ele, a mediação da leitura é uma ação de suma importância na formação e construção desse leitor.

Com semelhante objetivo, o próximo capítulo apresentará algumas das diversas instâncias mediadoras pelas quais a criança passa no início de sua trajetória de formação como leitor.

3 A MEDIAÇÃO E OS ESPAÇOS DE LEITURA

Quando um dia eu cheguei no fim da história, a ‘troca’ tinha acontecido de novo (...)
Lygia Bojunga

A partir do exposto nos capítulos anteriores, fica evidente a importância do mediador, que pode ser o professor, o bibliotecário ou a família. Sua função precípua é a de facilitador na formação do pequeno leitor.

No entanto, deve-se ter em mente que mediar a leitura não significa apenas oferecer livros ou outros tipos de materiais impressos às crianças, mas também fomentar o hábito da leitura para que elas sejam despertadas e possam se formar leitoras.

Santos, Marques Neto e Rösing (2009) enfatizam ainda que

Apenas circular em meio a materiais diversificados de leitura não desenvolve o gosto pelo ato de ler. É imprescindível conviver com uma ou mais pessoas que se envolvam eventual ou permanentemente com esses materiais, significando-os. No ambiente familiar, no espaço da escola, quem já assumiu comportamento perene de leitura deixa transparecer estar absorto, sensibilizado pelo conteúdo de suas leituras, pela originalidade da linguagem que os veicula e pelos recursos empregados na publicação. (p. 13)

Neste momento, alguns conceitos merecem uma reflexão mais detalhada. Afinal, o que significa ser um mediador? Quais as suas características? Qual o seu papel ou sua função? De que maneira deve atuar?

Garcia (2007), além de avaliar o mediador como um animador, ressalta a sua importância na sociedade contemporânea que, embora possua a presença avassaladora da imagem e do virtual, exige dos cidadãos um desempenho leitor mais qualificado. “Diante das operações lingüísticas necessárias cada vez mais complexas e de objetos de leitura também cada vez mais complexos e diferentes, o mediador é um protagonista mais do que necessário.” (p. 95)

O autor ainda suscita o fato de que o mediador vai se configurando à medida que forma outros leitores, sendo, então, portador de uma função em constante construção. Além disso, elenca algumas características que se espera encontrar em um mediador:

- ser, antes de qualquer coisa, um leitor;

- ter o mínimo de curiosidade – que provoque a busca por novidades;
- ter um certo grau de criticidade – fortalecendo a consciência de sua participação na vida de seus leitores;
- ser democrático – não devendo se considerar superior aos outros, mas estar aberto para atender às necessidades de seus leitores; e
- ser um bom ouvinte.

Assim, de acordo com o autor, esse mediador deve, antes de mais nada, gostar de ler, para, a partir daí, exercer a prática da mediação de modo que não se torne autoritário, obsoleto ou alheio aos anseios de seus leitores.

Acrescentando, Garcia (2007) ainda nomeia alguns conflitos perceptíveis no mediador:

- a tensão constante entre a teoria e a prática – o mediador precisa se equilibrar entre o pragmatismo exacerbado e a teorização afastada da realidade;
- o conflito entre o silêncio e a fala – levando em consideração que o mediador deve também proporcionar um espaço para o silêncio, ou seja, um vazio a ser preenchido pela fala do outro – evitando também o autoritarismo;
- a superação da tensão entre paciência e impaciência – em razão da paciência que deve existir na já citada construção progressiva do sujeito mediador, que não se dá de uma hora para outra; e
- a vivência entre o sonho, a utopia e a realidade – é percorrendo esses pólos opostos que o mediador caminhará, buscando sempre elementos na realidade e usando o sonho como energia na tentativa de formar leitores.

Em outras palavras, vê-se que a todo o momento, o mediador vivencia alguns conflitos que devem ser superados com a prática constante da leitura e da mediação, com a reflexão das atividades de mediação, tendo em vista que, somente dessa forma, o ato de mediar será realizado de forma plena.

Ainda assim, cabe ao mediador de leitura algumas funções:

Aproximar leitores potenciais ou aprendizes de leitura dos objetos portadores de texto (livros, jornais, revistas, textos escritos disponíveis e correntes na internet) é uma das funções prioritárias do mediador, facilitando o acesso, oferecendo, convidando a conhecer e descobrir, disponibilizando.

Seduzir os leitores, aproximando-os dos textos, usando argumentos que os convençam do prazer da leitura, da beleza e riqueza dos textos. [...]

Orientar os leitores que aprendem a ler. [...]

Compartilhar saberes, eis outra tarefa do mediador de leitura.¹⁷ [...] (GARCIA, 2007, p. 103-104).

Por conseguinte, o mediador tem funções distintas e definidas. Seu olhar e sensibilidade serão importantes, porque ele precisa perceber no leitor em formação seu potencial, seus interesses e, nesse sentido, aproximá-lo do objeto livro. A aproximação não é simples, visto que o futuro leitor tem que se sentir seduzido para o ato de ler e de materializar a leitura. Por outro lado, o mediador pode e, segundo Garcia (2007), deve fazer tudo isso usando de exemplos próprios, mostrando ao leitor em formação como ele, mediador, lê e que livros escolhe. Dessa maneira, ao mesmo tempo, partilha a leitura e a orienta.

Antes de seguir para o detalhamento de algumas instâncias mediadoras, é fundamental um breve esclarecimento sobre o conceito de mediação utilizado neste trabalho, que advém da concepção vygostkiana do desenvolvimento humano.

Vygostky (1989) considera que mediação é um processo sócio-histórico, em outras palavras, é na troca com o outro que o homem se constitui como tal e constrói conhecimentos. Assim, a participação do grupo social (mediadores) é fundamentalmente importante, porque esse processo de mediação se dá a partir das relações interpessoais entre os sujeitos.

Para Vygotsky,

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança. (1989, p. 101).

A seguir, descrevem-se algumas instâncias, nas quais é possível encontrar os mediadores e suas influências na formação do leitor.

¹⁷ Grifos no original.

3.1 A formação do leitor no ambiente familiar

É unânime o pensamento de que a família deveria ser a primeira mediadora de leitura, já que ela representa o primeiro elo da criança com o mundo. No entanto, os pais e demais membros da família, na maioria das vezes, não têm clareza da dimensão da influência que podem exercer sobre as crianças em relação à motivação para a leitura.

É preciso que não se esqueça de passar para as crianças a importância, de descobrir, através do comportamento de seus pais, que a leitura pode vir a ser uma distração, um prazer, uma oportunidade de descontração, não uma ocasião de trocas e comentários. Se a criança nunca viu seus pais, que ela ama e admira, tirarem prazer da leitura, ela terá, sem dúvida, mais dificuldade para encontrar, ela mesma, este prazer. (CHARMEUX, 1997, p. 117 apud PERIN, 2009, p. 29).

Ou seja, esse é o período em que se deve aproveitar para estreitar a convivência da criança com a leitura. No entanto, é necessário pensar que os problemas relacionados à leitura estão ligados a outros problemas sociais, “como má distribuição de renda, déficits de escolarização, falta de recursos materiais e humanos nas escolas, falta de bibliotecas, de acesso à informática e à Internet, entre outros.” (RIBEIRO, 2003, p. 11)

Tomando por base que a leitura é importante em todos os contextos sociais e em todas as formas, faz sentido retomar os três níveis de leitura, descritos por Martins (1985).

Relembrando, os níveis são: leitura sensorial, emocional e racional. A sensorial está diretamente relacionada aos sentidos, a emocional trabalha com todas as emoções e a racional fixa-se na parte intelectual, reflexiva, dinâmica e questionadora. O conjunto delas facilita a compreensão do texto como ele se apresenta.

No contexto familiar esses níveis também estão presentes. É notável a ação de uma criança que, ao ser presenteada ou ao conhecer um livro pela primeira vez, o lê com as mãos (leitura sensorial), apalpando o livro, cheirando, olhando-o de todas as maneiras, conhecendo-o fisicamente antes de iniciar a leitura propriamente dita (leitura racional). Fica evidente, portanto, que, envolvendo-se em todos esses níveis, é possível que a família possa utilizar o nível sensorial para incentivar a criança no gosto por ler, visto que sempre se utiliza a leitura em diversas situações e com finalidades as mais diversas em nossas vidas.

Ao facilitar o acesso mais lúdico ao ato de ler, os pais e também os educadores podem auxiliar todo o processo de letramento futuro da criança. Frank Smith afirma que

As crianças aprendem desde o momento em que vêm ao mundo. Uma criança aprende ouvindo conversas de sua mãe, dentro e fora de casa. Ela aprende quando seu pai dá-lhe uma chance para trabalhar com pregos e martelo. Ela aprende quando acha necessário verificar o preço de um equipamento esportivo num catálogo. *Ela sempre aprende com o objetivo de atribuir significado a alguma coisa, e especialmente, quando existe um exemplo, um modelo a ser seguido.*¹⁸ (apud SILVA, 1988, p. 56).

A leitura em voz alta também pode ser um fator motivador dos pais sobre os filhos, porque cria oportunidades para uma troca de experiências entre ambos, fazendo com que a criança saiba o que é considerado benéfico pelos pais. Se os pequenos são criados em um ambiente receptivo à leitura, em contato ativo com materiais que sugerem a recepção de textos, é provável que, no futuro, conservem o gosto de ler.

O leitor que teve contato com a leitura desde cedo dentro de sua casa é diferenciado ao saber reconhecer os signos com maior facilidade. “O contato com materiais de leitura diversos desde a infância constitui um fator muito importante para que, quando adulto, o indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo; por outro lado, essa correlação não pode ser tomada de maneira absoluta.” (GALVÃO, 2003, p. 130).

A experiência adquirida pela leitura torna as pessoas mais conhecedoras do próprio mundo e faz com que tenham dele uma visão crítica. Em outras palavras,

Se num primeiro momento de sua existência a criança aprende e se situa no mundo através da atribuição de significados a pessoas, objetos e situações presentes no seu ambiente familiar, então podemos inferir que esse mesmo ambiente deve ser potencialmente significativo em termos de livros, leitores e leitura. (SILVA, 1988, p. 56).

A leitura desempenha múltiplas funções na vida social do ser humano, seja no trabalho, na escola, no lazer ou em casa. É possível dizer que sua prática em casa está ligada ao lazer, enquanto em outros ambientes formais e estruturalmente rígidos, ela representa meio de acesso à informação e formação de uma nova visão de mundo.

A formação do leitor inicia-se, portanto, no seio familiar e se processa a longo prazo. Esse leitor deve ser compreendido como sendo aquele que estabelece uma relação aprofundada com a linguagem e suas significações.

Freire (1992) esclarece que há distinção entre “hábitos de leitura” e “ato de ler”. O hábito da leitura, segundo o autor, concentra-se apenas na repetição mecânica, isto é, a repetição dos sinais sem nenhum tipo de interpretação. Já o ato de ler está sustentado no exercício, na articulação do pensar, agir e do modo de escolha.

¹⁸ Itálico no original.

Dessa forma, a família, que funciona como referência para a orientação e construção da identidade de um indivíduo, deve promover o ato de ler para que, ao ser incorporado às mediações domésticas, construa o gosto pela leitura.

A promoção do ato de ler deve ser realizada também no âmbito familiar, visto que essa responsabilidade não pode ser delegada somente à escola, mas a todos os sujeitos e espaços mediadores de leitura, cuja parceria é fundamental.

O termo letramento vem sendo usado por alguns autores com o sentido de alfabetização. O letramento, no nosso ponto de vista, pode incluir a alfabetização. A noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade, logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que freqüentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos, são também agências e agentes de letramento. (GOULART, 2006, p. 73-74).

Logo, o letramento, realizado no seio familiar, pode ser compreendido como o contato dos signos através dos pais, seja pela história contada ou lida na hora de dormir ou canções ensinadas às crianças. Os diferentes tipos de letramento auxiliam no fomento a leitura.

Sendo a sociedade constituída por valores morais, sociais, éticos, etc, a família, como espaço participante da sociedade, também os transmite. Um deles é o da leitura.

Segundo alguns autores (SILVA, 1995; SOUZA & SANTOS, 2004; entre outros), os pais podem iniciar contando histórias para os filhos dormirem, presenteá-los com livros, incentivá-los a contar histórias em casa, etc, criando sempre uma possibilidade de troca de conhecimentos, estimulando para que as crianças, os adolescentes e os jovens tenham realmente prazer pela leitura.

Silva (2003) declara que essas estratégias de promoção de leitura devem acontecer também no âmbito familiar: “‘contação’ de histórias em casa, biblioteca da criança, tempo para a leitura em casa, troca de informações sobre livros, assinaturas de jornais e revistas, visitas à biblioteca pública da cidade para fazer o cadastro etc.” (p. 34)

É possível prever que, se as crianças são educadas em um ambiente onde a leitura é privilegiada pelos pais, provavelmente teremos um futuro leitor que continuará a ter gosto pela leitura. No entanto, se deparamos com pais e familiares que não apreciam a leitura, é preciso encontrar outras alternativas para desenvolver o gosto pela leitura nas crianças, com o auxílio dos demais mediadores de leitura.

Por esse motivo, Bamberger (2004) ousa oferecer aos pais, alguns conselhos:

1. Contar histórias e ler em voz alta para os filhos com a maior frequência possível.
2. Organizar uma biblioteca pessoal para o filho, apropriada à sua idade, aos seus desejos, às suas necessidades e à fase de desenvolvimento em que ele se encontra.
3. Instruir os filhos para gastarem parte do seu dinheiro miúdo em livros [...].
4. Zelar para que se reserve algum tempo para a leitura no maior número de noites possível, no qual cada membro da família lerá o seu próprio livro.
5. Participar da leitura dos filhos, isto é, conversar sobre o que estão lendo.
6. Ajudar os filhos a reconhecer que podem aplicar e usar o que lêem, porque os livros dão segurança, luz e beleza às suas vidas.

Tomando essas orientações como base, é possível afirmar que a família é capaz de proporcionar ao jovem leitor algumas condições básicas para que ele se sinta instigado a conhecer cada vez mais o universo da leitura.

Logo, se a família não possui condições culturais e econômicas de cumprir a tarefa de mediadora da leitura, as escolas, de maneira precária ou de forma enriquecida, devem tentar realizar a mediação.

3.2 O professor como mediador

Na escola, de uma forma geral, pode-se verificar uma variedade de ambientes e ações que possibilitam diferentes práticas de leitura. Em relação aos espaços de mediação de leitura, evidencia-se, por um lado, os espaços da escola como um todo e, por outro, o da sala de aula, em específico.

Dessa forma, o professor fica com a incumbência de aproximar a criança da leitura, já que, nas palavras de Bajard (2002, p. 195) “o professor assume um importante papel de mediador entre os textos e seus alunos”. Entretanto, é essencial que ele a pratique, mostrando o texto como algo prazeroso e não como instrumento avaliativo ou de tarefa, criando em seus alunos o gosto pela leitura através de atividades significativas, ou seja,

não se deve esquecer que interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (SOLÉ, 1998, p. 43).

Compreende-se dessa forma que para realizar a mediação, o “professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 1997, p. 108), pois, só dessa maneira, fará com que seus alunos se tornem leitores.

No entanto,

A questão é saber se, no caso da leitura, os professores, eles próprios, servem de bons exemplos aos alunos-leitores, o que significa dizer se os professores são eles mesmos, bons leitores. Tudo leva a crer que o mundo da leitura dos docentes permanece nos limites daquilo que eles receberam na sua fase de profissionalização. Eu não diria que esta situação decorre de um esquecimento dos professores – melhor afirmar que a carência de atualização na área da leitura resulta das próprias condições enfrentadas pelos professores no que tange à produção do ensino e ao pleno exercício do magistério. Sem condições salariais e de trabalho, sem infraestrutura de apoio para o encaminhamento da leitura, sem tempo para ler etc., os professores são levados a executar apressadamente um mínimo de leitura e, dessa forma, não podem servir de modelos ou de exemplos aos seus alunos, nem fornecer o seu testemunho como leitores assíduos e maduros. (SILVA, 1991, p. 82).

Nesse sentido, atenta-se para o fato de que a falta de condições para o exercício da docência, acarreta um professor não-leitor e sem tempo para refletir que o seu papel

[...] na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado: se, da postura professoral lendo ‘para’ e/ou ‘pelo’ educando, ele passar a ler ‘com’, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro. (MARTINS, 1985, p.33).

Essa grande responsabilidade deve ser interpretada pelos mediadores como um desafio permanente, pois o papel que eles desempenham na motivação de leitura pode interferir com maior ou menor profundidade na formação dos leitores de uma sociedade.

Para tanto, deve-se investir para que o docente atue como mediador de leitura, criando um diálogo entre o sujeito leitor e o objeto de leitura, levando para a sala de aula diferentes portadores de texto para que seus alunos tenham a possibilidade de conhecer os variados tipos de leitura e, dessa maneira, adquirir o gosto e o hábito pela sua prática.

De acordo com Ramos, Panozzo e Stumpf (2007),

o papel do mediador é instrumentalizar o aluno para entrar no universo simbólico do texto literário, interagir com as diversas linguagens ali presentes e atribuir-lhes sentido, colocando-se como co-autor do texto. Portanto, ao executar propostas de trabalho com a literatura infantil, o professor deverá desenvolver estratégias metodológicas que abordem o texto literário na sua especificidade, abrindo espaço para que o aluno possa se apropriar do texto. Assim, acreditamos estar qualificando o trabalho escolar com a literatura, formando leitores autônomos e competentes que vivenciem o caráter humanizador da literatura enquanto elemento indispensável na formação do sujeito. (p. 1042).

Na mesma direção, a provocação deve ser sentida também pelos “bibliotecários”, responsáveis por planejar e manter a biblioteca como espaço de mediação.

3.3 Os “bibliotecários”

Somando-se à família e ao professor, outro personagem importante no processo de formação do leitor é o bibliotecário, que deve ser a ligação entre a biblioteca, a sala de aula e o leitor.

Dessa forma, os responsáveis pelas bibliotecas escolares não devem apenas exercer as tradicionais funções de emprestar livros e organizar as estantes. Sua função demonstra-se mais ampla e profunda, já que ele deve também, e principalmente,

1. perceber que o ensino-aprendizagem deve ser centrado no aluno e construído em conjunto com ele, para que seja um processo de interaprendizagem;
2. ser empático sempre, nos momentos de avanços e derrotas, promovendo uma atitude de confiança mútua;
3. estimular a co-responsabilidade nas ações;
4. propiciar um clima de respeito entre educadores e educandos;
5. demonstrar domínio na sua área de conhecimento de maneira que as práticas educativas contribuam com a construção do conhecimento dos envolvidos;
6. ser criativo e aberto para situações imprevistas, respeitando as diferenças de cada aluno;
7. estar disponível ao diálogo, se necessário e possível, utilizando-se das novas tecnologias para melhorar essa relação;
8. estar atento para perceber as reações subjetivas e individuais dos alunos;
9. cuidar da linguagem, em especial se a comunicação não for presencial, apoiando o aluno na sua aprendizagem. (ALMEIDA JÚNIOR & BORTOLIN, 2009, p. 209-210)

Diante do exposto, é necessário que os responsáveis pelas bibliotecas escolares tenham ciência de que, para que a efetiva mediação aconteça, atitudes além das relacionadas à organização e manutenção de acervos devem ser tomadas, como por exemplo, o hábito de estimulação e incentivo à leitura, o cuidado com a linguagem utilizada com as crianças, a criação de um ambiente favorável à leitura, etc.

Além disso, segundo García & Torres (2003), o bibliotecário deve conhecer alguns métodos biblioteconômicos para uma melhor organização do espaço da biblioteca; conhecer as diferentes fontes de informação (literárias, didáticas, informativas); ter conhecimento dos diversos suportes de leitura e saber elaborar e realizar atividades relativas à leitura.

No entanto, Silva (2003) descreve que são poucas as pessoas que possuem preparo para executar tarefa tão importante. Além disso, o autor ressalta os casos em que professores, em razão da velhice, cansaço ou doença, são “encostados” nas bibliotecas escolares, por elas serem consideradas os melhores espaços para descanso desse profissional.

Cabe aqui um apontamento breve sobre a relação formação de professores e biblioteca escolar.

Em cursos de formação de professores também comprovamos, com tristeza, essa grave lacuna: não considerar a biblioteca da escola como parte integrante da idéia de educar. A biblioteca e a formação de leitores não são uma prioridade dos cursos de formação de professores, quando deveriam ser seu carro-chefe. Como pode um professor se formar distanciado das práticas de leitura e da presença das bibliotecas? (SERRA, 2003, p. 79)

Contudo, não é esse “mediador” passivo que se espera encontrar nas bibliotecas escolares, mas sim, um profissional capaz de transformar seu espaço de trabalho em uma biblioteca escolar ativa que

“proporciona informação e idéias que são fundamentais para se desenvolver com êxito em nossa sociedade contemporânea, baseada na informação e no conhecimento. Proporciona aos alunos competências para a aprendizagem ao longo de toda a sua vida e contribui para desenvolver sua imaginação, permitindo que conduzam suas vidas como cidadãos responsáveis”¹⁹. (GARCÍA & TORRES, 2003, p. 281 – tradução nossa)

Dessa forma, cabe ao mediador ter discernimento e ser prudente em seus atos. Assim, conseguirá fazer com que as crianças sejam instigadas a ler, vendo nele “um ‘modelo’ a ser seguido” (ALMEIDA JÚNIOR & BORTOLIN, 2009, p. 208).

Além disso, Bajard enfatiza que “não é desejável que todas as funções da biblioteca sejam exercidas no mesmo local, nem ao mesmo tempo; elas devem se adequar à especificidade de diferentes espaços que podem assim tornar complementares”. (2002, p. 68).

Corroborando esta ideia, Silva, Ferreira e Scorsi (2009) apontam que esse espaço não deve ser paralisado ou paralisante, mas deve caminhar junto ao dinamismo tão presente na sociedade atual. Assim, deve ser criado, alterado, ampliado de modo que mudanças sempre possam ser realizadas.

A formação do leitor, seja na biblioteca ou na sala de aula, não pode ocorrer se o aluno for isolado do espaço sociocultural em que a escola se situa ou do espaço externo com o qual interage e é formado cotidianamente. Defendemos que a sala de aula ou a biblioteca escolar, com a composição de seus espaços físicos, podem ajudar a refletir acerca desse leitor que a escola recebe e quer formar, sem desejar desligá-lo da sociedade em que vive. (SERRA, 2003, p. 58)

¹⁹ Aspas no original – Citação do Manifesto UNESCO/IFLA sobre Biblioteca Escolar (1999)

Dessa forma, o “bibliotecário”, enquanto mediador deve elaborar as suas atividades (exemplo: Hora do Conto), privilegiando os vários espaços disponíveis na escola, como pátio, quadra, espaço arborizado, etc, de maneira que as crianças, cada vez mais, percebam que a leitura pode e deve ser feita em qualquer espaço, não deixando de ser um ato prazeroso.

Dessa forma, a partir de todos os pressupostos teóricos descritos até aqui, passemos, no capítulo a seguir, para a descrição da metodologia utilizada neste trabalho.

4 METODOLOGIA

*Da mente vêm as idéias,
os projetos, os esquemas,
as regras e os modelos,
teorias e sistemas.*

*Do corpo vêm a vontade,
o jeito, a intuição,
o sentimentos, o gosto,
o prazer e a emoção.*

*Da mistura disso tudo
encontrei uma lição:
não dá pra viver a vida
sem conhecer isso, não!*
Ricardo Azevedo

A presente pesquisa foi construída sob uma abordagem qualitativa, visto que envolveu um contato direto do pesquisador com o sujeito pesquisado, um amplo conhecimento sobre o objeto de estudo, além de lidar com dados e procedimentos descritivos. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Ademais,

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos etc. (LAKATOS & MARCONI, 2004, p. 269).

Somando-se a isso, a metodologia qualitativa também “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON, 1999, p. 90 apud LAKATOS & MARCONI, 2004, p. 271), além de responder a questões particulares.

Em decorrência dessas preliminares, o primeiro passo dado para a execução desta pesquisa constituiu-se na seleção e delimitação do tema a fim de que se pudessem estruturar as diretrizes do trabalho. Logo, levou-se em conta que para realizar essa delimitação, é necessário selecionar o assunto de acordo com as afeições, as possibilidades, as

capacidades e as tendências do pesquisador para localizar um objeto que mereça ser investigado cientificamente. (LAKATOS & MARCONI, 2004). Semelhante descrição corresponde perfeitamente às inquietações particulares que desencadearam esta pesquisa.

Por conseguinte, dentre todos os métodos existentes na pesquisa qualitativa, optamos pelo Estudo de Caso, considerando que “reúne o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato.” (LAKATOS & MARCONI, 2004, p. 274), além de usar linguagem simples e retratar a realidade de forma ampla.

Sob o mesmo ponto de vista, Lüdke & André (1986) apontam algumas características fundamentais para o estudo de caso:

- visa à descoberta;
- enfatiza a interpretação do contexto;
- retrata a realidade de forma ampla;
- utiliza várias fontes de informação;
- representa diferentes pontos de vista em determinada situação;
- utiliza linguagem simples.

Assim, os locais escolhidos para realizar este estudo de caso, como já descrito no início deste trabalho, foram as escolas H e P, localizadas na zona periférica da cidade de Presidente Prudente(SP).

Seu objetivo precípua foi analisar as concepções de leitura dos pais, sua participação na formação leitora dos filhos, bem como descobrir os materiais de leitura existentes em suas casas e se realmente contavam e/ou liam histórias para seus filhos, tanto nos anos iniciais de vida, como na fase escolar.

Como procedimentos de pesquisa, foram utilizados o levantamento bibliográfico e aplicação de entrevista semiestruturada.

De acordo com Marconi e Lakatos (1996, p. 24), “pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”, que tem como finalidade colocar em contato direto o pesquisador e tudo o que já foi produzido sobre o tema a ser estudado; além de possibilitar ao pesquisador “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (TRUJILLO, 1974, p. 230 apud MARCONI & LAKATOS, 2005, p. 185).

Logo, foram selecionadas bibliografias relacionadas à leitura, infância, família e mediação de leitura, buscadas no acervo da Biblioteca da FCT/Unesp (Pres. Prudente-SP), em outras bibliotecas da Rede Unesp, em bibliotecas particulares, teses, dissertações e artigos do Scielo.

Referindo-se à aplicação das entrevistas, Alves Mazotti (1999, p. 168 apud LAKATOS & MARCONI, 2004, p. 278) declara que a entrevista, por ser interativa “permite tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.”.

Nas entrevistas qualitativas, o interesse fundamental do pesquisador é conhecer o significado que o entrevistado concebe a fatos da sua vida cotidiana, usando termos próprios.

Marconi & Lakatos (2005) elencam também algumas limitações com relação ao uso da entrevista como técnica de coleta de dados:

- dificuldade de expressão e comunicação entre ambas as partes;
- incompreensão, por parte do entrevistado, do significado das perguntas ou da pesquisa, podendo acarretar numa falta interpretação;
- (in)disposição do entrevistado para fornecer as informações solicitadas;
- ocultamento de alguns dados importantes, receando a revelação de sua identidade;
- difícil de ser realizada.

Mesmo com a previsão dessas limitações, a escolha pela entrevista se manteve, tendo em vista que, como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, também possui uma grande vantagem sobre as outras técnicas, pois

Permite captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (...) pode permitir o tratamento de assuntos de natureza extremamente pessoal e íntima (...). Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode atingir também (...) atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34)

Levando-se em consideração que, pela localização das escolas selecionadas para a pesquisa (ambas situadas na periferia da cidade de Presidente Prudente), havia a

hipótese de que nem todos os sujeitos escolhidos teriam alto grau de instrução. Assim, entendemos, pela citação acima, que a aplicação da entrevista seria a melhor maneira de obter as informações dos pais e/ou responsáveis pelas crianças.

Cabe aqui ressaltar que o tipo de entrevista escolhido foi a semiestruturada, porque com ela “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão.” (LAKATOS & MARCONI, 2004, p. 279)

Em decorrência, foi elaborado um roteiro de entrevista que pudesse extrair dos pais o maior número de informações possíveis relacionadas ao acesso, uso e propriedade de materiais de leitura, bem como o incentivo e acompanhamento das atividades leitoras dos filhos. (APÊNDICE I)

Com relação à falta de interesse dos responsáveis para responder às indagações, Lüdke & André (1986) ressaltam um fato digno de relevância, mostrando que “estamos habituados e muitas vezes ficamos irritados com o seu uso e abuso pelos meios de comunicação de massa, especialmente pela televisão, que nos atinge de forma tão direta”. (p. 33). Tal fato talvez possa justificar a resistência dos responsáveis em conceder as entrevistas, haja vista que mesmo após diversos envios de recados para os pais (elaborados conjuntamente com as coordenações das escolas envolvidas – APÊNDICE II), solicitando que viessem à escola ou mesmo que indicassem os melhores horários para a realização das entrevistas, e também depois de vários plantões nas duas unidades escolares; apenas 16 sujeitos responderam ao chamado. A recusa em responder aos recados foi tamanha (supostamente por motivos já explicitados na Introdução deste trabalho) que algumas entrevistas só foram realizadas quando um dos plantões coincidiu com o dia da última reunião de pais e mestres da escola. Assim, alguns dos responsáveis selecionados para o trabalho puderam ser abordados de forma mais direta e foram convidados a responder a entrevista naquele mesmo momento. Vale lembrar que os sujeitos poderiam escolher ser entrevistados em suas residências ou na escola, mesmo assim, nenhum deles cogitou a possibilidade dessas entrevistas serem realizadas em suas casas.

As 16 entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para que uma análise mais detalhada de todas as falas pudesse ser feita.

Pelo fato de os sujeitos se demonstrarem reticentes, a maioria das entrevistas durou cerca de 10 minutos apenas, em razão de que grande parte dos entrevistados tinha outros compromissos e não poderia ficar ali por muito tempo.

Para facilitar a diferenciação entre esses sujeitos durante a análise das entrevistas, segue na página a seguir novamente o quadro de descrição dos responsáveis, acrescentando as letras iniciais de cada nome, pelo fato de que assim serão identificados nas transcrições das entrevistas.

Quadro 3 – Identificação dos entrevistados

Identificação	Idade	Parentesco	Escolaridade
E.	52	mãe	6ª série
M.A.	63	avó	3ª série
A.	52	mãe	8ª série
J.	38	pai	8ª série
L.	45	mãe	2ª série
R.	28	mãe	5ª série
R ² .	40	mãe	2º colegial
M.	60	avó	4ª série
S.	35	mãe	5ª série
S ¹ .	40	mãe	5ª série
N.	37	mãe	5ª série
M ¹ .	36	mãe	3º colegial
M ² .	45	mãe	3ª série
L.	50	mãe	Não estudou
R ¹ .	44	mãe	3º colegial
A ¹ .	66	avó	1ª série

Fonte: a autora

É necessário explicar ao leitor que alguns familiares foram entrevistados duas vezes, com o intuito de esmiuçar alguns apontamentos registrados na primeira conversa, que mereciam aprofundamento, ou outras questões para a melhor compreensão do primeiro encontro.

Dessa forma, cinco sujeitos foram procurados e convidados a realizar novamente a entrevista (APÊNDICE 3). Diante do assentimento de todos, uma visita foi feita à casa de cada um deles a fim de que pudessem responder às perguntas, sentindo-se mais à vontade, no conforto de suas residências. Além disso, foi através desse contato que várias informações importantes sobre a leitura, o acesso e a mediação de leitura foram verificadas, acrescentando o fato de que várias fotografias dos materiais de leitura presentes nessas residências puderam ser feitas.

Em consequência disso, tais sujeitos receberam uma segunda identificação para que suas falas não se confundissem entre primeira e segunda entrevista.

O quadro da próxima página apresenta as abreviaturas correspondentes às declarações proferidas pelos familiares na segunda entrevista.

Quadro 4 – Identificação dos entrevistados (segunda fase)

Identificação	Idade	Parentesco	Escolaridade
A. (2)	52	mãe	8ª série
J. (2)	38	pai	8ª série
R ² . (2)	40	mãe	2º colegial
M. (2)	60	avó	4ª série
N. (2)	37	mãe	5ª série

Fonte: a autora

Para ampliar a explicitação da abordagem e métodos utilizados, o Capítulo a seguir apresentará a descrição e análise de todas as informações advindas das entrevistas com esses familiares.

5 LER EM CASA: ALGUNS ACHADOS

Se quisermos procurar por uma coisa, teremos que levantar as tampas (...) e arredar as pedras, afastar as nuvens, todas, até o fim...
José Saramago

Um fator fundamental, que merece ser mencionado antes da análise dos dados, é o referente à literatura nacional sobre o acesso e práticas de leitura que envolvam a interação entre pais e filhos, ou sobre a promoção da leitura fora do contexto escolar. Com exceção à pesquisa publicada recentemente pelo Instituto Pró-livro, faltam trabalhos que discutam efetivamente o que ocorre nas famílias brasileiras no que diz respeito às experiências com material escrito.

Este cenário já foi descrito por Batista & Galvão (2005), quando evidenciaram que

na expressão de Darnton (1990c), esses estudos contribuíram para mapear o “quem”, o “quê”, o “onde” e o “quando” da leitura. No entanto, os pressupostos subjacentes a esses tipos de estudo (muitas vezes tendentes a um determinismo econômico) e as fontes neles utilizadas apresentam limitações para uma compreensão do modo pelo qual os textos e impressos eram apropriados por seus leitores. (p. 18)

A fim de questionar a participação da família para formar o leitor, a entrevista com os pais e/ou responsáveis pretendeu verificar quais as suas concepções sobre leitura, quais os materiais de leitura existentes em suas casas e como se dá seu uso, qual o acompanhamento realizado com os filhos no que se refere a atividades leitoras e qual o incentivo dado a elas. Neste sentido, depois de ler o material de análise (entrevistas), algumas categorias foram elencadas.

Nas próximas páginas, seguem os subitens que foram elaborados para a construção das análises das entrevistas concedidas pelos pais e/ou responsáveis.

5.1 A família e o contato com a leitura

É necessário iniciar as análises a partir de um apontamento importante de Freire (1992), que enfatiza que os saberes, o aprendizado, a leitura, etc, existem em todos os meios, tanto escolares como informais. Ele critica o discurso de que

fora da escolarização, não há saber, ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada que ver com o rigoroso saber do intelectual. Na verdade, porém, esse saber tão desdenhado ‘saber de experiência feito’, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares. (p. 58)

Esse pensamento explicitado por uma parcela da sociedade faz com que as pessoas oriundas de meios populares, de que fala Freire sintam-se realmente como gente de pouco ou nenhum conhecimento, até porque, grande parte delas não teve acesso ao saber intelectual pelo fato de não possuir um elevado grau de escolarização.

Semelhante a esse cenário de uma grande parte da população com baixa escolaridade, dos 16 sujeitos entrevistados nesta pesquisa, apenas 02 concluíram o Ensino Médio, correspondendo a 12,5%. Do mesmo total, somente 05 (31,25%) completaram o Ensino Fundamental.

Ilustrando ainda mais essa realidade, 31,25% das pessoas não cursaram as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), perfazendo um total de 05 sujeitos. Os outros pesquisados pararam de estudar entre a 1ª e 3ª série. Uma mãe declarou não ser alfabetizada. (vide Quadro 5 – página 64)

PESQ. – Dona L., qual a idade da senhora?

L. – 50.

PESQ. – Até que série a senhora estudou?

L. – Não estudei.

PESQ. – A senhora pode me falar o motivo?

L. – Eu morava no sítio.

PESQ. – Ah tá. E não tinha como vir pra escola?

L. – Até tinha, mas tinha que trabalhar.

PESQ. – Então a senhora não saber ler?

L. – Sei um pouco. Aprendi alguma coisinha com meus filhos.

PESQ. – Consegue escrever então?

L. – Escrevo meu nome e coisinha pequena eu até consigo.

A esse respeito, cabe ressaltar ainda o trecho em que uma das entrevistadas destaca a impossibilidade de ter estudado mais, em razão de ter que cuidar dos irmãos mais novos, enquanto os pais trabalhavam na roça.

A. (2) – [...] Naquela época a gente ia pra roça e os pais levava as criança junto né, porque num tinha com quem deixá. A gente foi criado assim. Não foi aquela liberdade igual hoje e dia. Apesar que antigamente era até melhor, sabe. As crianças saía muito, saía com os pais. Ia pra roça, conhecia muita coisa. Conhecia assim as coisa da roça mais que a cidade, né. E foi no sítio que eu estudava. Trabalhava na roça e estudava, né. E quando aí nós num podia ficar sozinho, os pais levava a gente pra roça, sempre armava uma rede debaixo da árvore e a gente ficava balançando lá cuidando dos irmão mais novo que não tinha como deixá em casa. E aí levava era todo mundo.

As falas retratam as condições de uma grande parcela da população que viveu a infância num Brasil rural, em condições limitadoras do acesso à alfabetização e à leitura, acarretando adultos que detêm apenas o mínimo de apropriação da leitura e da escrita, necessário para a sobrevivência no atual “mundo da informação”.

No entanto, convém ressaltar que a baixa escolaridade ou mesmo a total falta de escolarização dos sujeitos não engessa a possibilidade de incentivo à leitura aos filhos. Ao contrário, nota-se uma tentativa de fazer com que os filhos avancem mais no caminho da escolarização e da leitura.

Para demonstrar tal compromisso, tome-se este trecho da segunda entrevista realizada com R², em que ela expõe que sua mãe contava histórias aos filhos, mesmo sem as ter lido, evidenciando que “o fato de algumas mães não dominarem a leitura não as impede de reconhecerem o valor cultural de tal prática.” (SILVA, 2008, p.38-39).

R². (2) – (...) Tinha a minha mãe, ela não teve oportunidade de estudar porque sempre trabalhou, trabalhou na roça, né, e meus avós, meu avô faleceu ela era criança e enfim teve que trabalhar pra... mas ela sempre, apesar de não ter tido oportunidade de estudar, ela sempre incentivou os filhos, né. E ela sempre contava história. Não porque ela lia, mas porque ela sempre prestou atenção no que as outras pessoas liam e tinha uma irmã dela que sabia ler e então lia livros pra ela, lia... se eu falar pra você que eu li a história da Branca de Neve, da Gata Borralheira, eu não li, mas eu sei de ouvir a minha mãe contar.

O segmento acima revela

por um lado, um provável esforço do pai em encontrar estratégias para que o filho pudesse superá-lo e, por outro, o trabalho do filho para ultrapassar a geração anterior e, desse modo, fugir do que seria considerado seu destino “natural”. (GALVÃO, 2003, p. 128)

Ademais, partindo do pressuposto de que a leitura é uma prática sociocultural inserida nas relações de poder da sociedade, entender o letramento de grupos sociais das camadas populares pressupõe a análise das práticas de leitura e escrita que fazem parte dos contextos em que eles estão inseridos. (SILVA, 1988).

Assim, analisar as relações entre os materiais e procedimentos de leitura no contexto familiar leva-nos a perceber talvez o porquê da falta de hábitos leitores das crianças.

Tome-se por base que:

[...] o gosto pela leitura é um hábito que se consolida a partir da prática cotidiana, devendo, portanto, ser estimulado desde a infância, até tornar-se uma **necessidade**. Muitos afirmam que os pais são os principais responsáveis pelo incentivo à leitura e que um bom leitor se faz, fundamentalmente, **em casa**. (AMORIM, 2008, p. 11 – grifos nossos).

A partir dessa afirmação, é possível discutir sobre como se dá o acesso à leitura pelas famílias pesquisadas.

5.2 Acesso à leitura – aquisição de materiais

Em uma pesquisa recentemente divulgada em forma de livro pelo Instituto Pró-livro, há uma informação instigante logo no início: “o País ainda está longe de ser uma nação de cidadãos leitores e há muito chão pela frente até que se chegue lá.” (AMORIM, 2008, p. 15)

Através de frases como essas, repetidas numerosas vezes há vários anos, o governo brasileiro criou várias campanhas de incentivo à leitura. Entre elas está talvez a mais conhecida: “Tempo de Leitura - Vamos fazer do Brasil um país de leitores” – reeditada pelo Ministério da Educação em abril 2002, através de propaganda radiofônica e também televisiva, além de materiais de divulgação distribuídos a todas as escolas (cartazes e cartilhas de incentivo à leitura).

Mesmo não discordando de que tais campanhas tenham seu valor, a crítica que se faz é: como formar leitores em um país marcado pela distribuição desigual de bens culturais e materiais e pela dificuldade econômica de adquirir livros?

[...] já não é mais preciso que façam campanhas para divulgar a importância da leitura e para estimular o “hábito” de ler. Governos, instituições culturais e escolas têm despendido esforços para convencer as pessoas de que “é importante ler”, de que “ler é um prazer”, mas elas já sabem disso. (ABREU, 2003, p. 34)

O acesso a livros ou a outros materiais de leitura pela população de baixa renda é dificultado, primeira e obviamente pelas condições sociais em que ela está inserida. Os salários, na maioria das vezes, são utilizados para conseguir satisfazer as necessidades básicas da família, constituída geralmente por um número elevado de filhos. Logo, as despesas são concentradas nos gastos mais necessários à manutenção da família.

Este é um país de livros caros para uma população em sua maioria pobre. Embora o setor editorial venha crescendo, ainda que modestamente, nos últimos anos, no Brasil, esse crescimento tem-se traduzido em aumento na quantidade de títulos, mas tiragens cada vez menores, o que encarece o livro. Assim, cresce a indústria do livro, sem que a isso corresponda um crescimento das condições de possibilidade de consumo do livro. (SOARES, 2008, p. 23)

Para confirmar tal situação, entre os responsáveis entrevistados, 06 (37,5%) afirmaram ter mais de 3 filhos.

Quadro 5 – Descrição dos entrevistados – e o número de filhos

	Identificação	Idade	Sexo	Parentesco	Número de filhos ²⁰	Escolaridade
Escola H	E.	52	feminino	Mãe	5	6ª série
	M.A.	63	feminino	Avó	-	3ª série
	A.	52	feminino	Mãe	2	8ª série
	J.	38	masculino	Pai	1	8ª série
	L.	45	feminino	Mãe	4	2ª série
	R.	28	feminino	mãe	3	5ª série
	R ² .	40	feminino	mãe	4	2º colegial
	M.	60	feminino	avó	1	4ª série
	S.	35	feminino	mãe	3	5ª série
Escola P	S ¹ .	40	feminino	mãe	1	5ª série
	N.	37	feminino	mãe	2	5ª série
	M ¹ .	36	feminino	mãe	2	3º colegial
	M ² .	45	feminino	mãe	1	3ª série
	L.	50	feminino	mãe	5	Não estudou
	R ¹ .	44	feminino	mãe	1	3º colegial
	A ¹ .	66	feminino	avó	-	1ª série

Fonte: a autora

²⁰ Note-se que apenas duas avós não informaram o número de irmãos da criança a que a entrevista se referia.

Analisando os dados, percebe-se uma média relativamente alta de filhos – 2,5 – o que possibilita a inferência de que o grande número pode influenciar significativamente na possibilidade de aquisição dos materiais de leitura pelas famílias, em razão das condições socioeconômicas já citadas anteriormente.

Nesta pesquisa, apenas 04 pessoas afirmaram comprar livros.

PESQ. – E como a senhora consegue?

M. – Eu compro, eu.... Meu marido gosta muito também, ele lê demais.

PESQ. – E onde a senhora consegue esses livros que tem na sua casa?

R¹. – Compro tudo na igreja.

PESQ. – Os da S. também?

R¹. – Da S. eu compro na banca de vez em quando.

R². – Não. Eu compro. Alguns livros eu compro [...]

PESQ. – J., onde você consegue os materiais de leitura que tem na sua casa?

J. – As revistas e os livros a minha esposa compra.

Em contrapartida, na segunda entrevista realizada com N., além de dizer que não compra livros ou outros materiais de leitura, ela enfatiza o porquê dessa não aquisição.

PESQ. – Atualmente, a senhora compra livro, jornal, revista?

N. (2) – Não. O dinheiro não ta deixando. (risos)

O investimento relativamente baixo por parte das famílias em relação à compra desses suportes textuais para si mesmo e para os filhos, segundo a teoria de Pierre Bordieu, pode ser explicado por várias razões, entre elas

[...] a percepção, a partir dos exemplos acumulados, de que as chances de sucesso são reduzidas (faltariam os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho escolar). Isso tornaria o retorno do investimento muito incerto e, portanto, o risco muito alto. Essa incerteza e esse risco seriam ainda maiores pelo fato de que o retorno do investimento escolar é dado no longo prazo. Essas famílias estariam, em função de sua condição socioeconômica, menos preparadas para suportar os custos econômicos dessa espera (especialmente, o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho). (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 24-25)

No que se refere à aquisição de livros, Assunção (2008) discute os dados em Retratos da Leitura no Brasil²¹, quando mostra que 47% das pessoas pesquisadas não compram livros, e que outros 26% o fazem por exigência da escola/faculdade ou necessidade

²¹ Publicada no livro Retratos da Leitura no Brasil – vide Referências Bibliográficas.

de trabalho – “... apenas 1,3 livro lido pelos brasileiros não tem origem na indicação que a escola faz, seja ele didático ou não.” (p. 89).

Em suma, como afirma Scliar (2008), “tem acesso ao texto quem pode: quem pode frequentar colégio, quem pode comprar livros [...]” (p. 37). Ou seja, tanto a pesquisa citada quanto este trabalho apontam para a realidade de um país em que grande parcela da população não tem condições para manter uma prática constante de compra de livros.

5.3 Acesso das famílias à leitura – bibliotecas

Ainda em relação ao acesso à leitura (fora do ambiente escolar), uma opção seria o uso das bibliotecas escolares ou públicas, mas fica evidente a não utilização desses espaços. Há que se ressaltar a falta desses locais pelo Brasil, principalmente nas regiões mais pobres do país.

Este é um país de raras e precárias bibliotecas: raras e precárias bibliotecas públicas, raras e precárias bibliotecas particulares. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE²², dos 5.506 municípios que havia no país em 1999, em quase um quarto (20%) não havia uma só biblioteca pública; em mais dois terços de municípios (68,5%) havia apenas uma biblioteca pública; em um número insignificante de municípios havia mais de uma biblioteca pública (11%). (SOARES, 2008, p. 21)

Na cidade de Presidente Prudente, por exemplo, existe apenas uma biblioteca municipal pública e uma pequena parcela das bibliotecas escolares é aberta à população. Entretanto, é necessário dizer que as duas escolas selecionadas como local da pesquisa têm suas bibliotecas abertas à comunidade. Nesse sentido, os pais que quiserem frequentá-la, lendo livros no local, ou retirando-os para a leitura em casa, podem fazê-lo no horário das aulas.

Embora a locomoção até a biblioteca central possa ser um impeditivo, é importante dizer que

Na biblioteca existem informações de todas as áreas do conhecimento. Cada livro condensa em si mesmo a essência humana, suas contradições, anseios, experiências e descobertas de todas as épocas, bem sucedidas ou não, enfim, é a vida transmutada em palavras. (SILVA, 2009, p. 116).

²² IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999.

Se, por um lado, frequentar a biblioteca minimizaria as dificuldades do acesso a bens culturais como o livro, jornais e revistas, a pesquisa evidenciou a não utilização desse espaço.

Dentre todas as pessoas entrevistadas, apenas 01 declarou frequentar a Biblioteca Municipal.

PESQ. – E a senhora frequenta a biblioteca municipal ou a da escola?

A. – Ah, de vez em quando.

PESQ. – Mas quanto é esse de vez em quando?

A. – Ah, umas três vezes no ano.

PESQ. – E a senhora empresta livros lá? Lê? Ou não?

A. – Não, eu vou visitar. Eu gosto de ir lá.

A resposta evasiva fez com que a questão fosse refeita na segunda entrevista à mãe, que assim se manifestou:

PESQ. – E no Matarazzo²³, a senhora já foi?

A. (2) – Já.

PESQ. – E o que a senhora faz quando vai lá?

A. (2) – Ai, eu levo ele pra fazer os trabalho da escola, porque ainda não tinha computador, né. Aí quando não tinha, eu levava ele pra fazer os trabalho da escola, né. Pra ele ler os livros.

PESQ. – E enquanto ele está lendo, o que a senhora faz?

A. (2) – Ah, eu fico dando uma olhada numas revista, nuns jornal. Eu fico sentada lá esperando o tempo dele.

PESQ. – E que mais a senhora faz lá?

A. (2) – De vez em quando fico olhando ele vendo o que que ele ta fazendo. Se ta fazendo outras coisas. Fico lá de olho. (risos) Eu fico em cima.

PESQ. – Mas lê algum livro?

A. (2) – Não.

O depoimento chama nossa atenção pelo fato de a mãe dizer que frequenta a Biblioteca Municipal, mas não realiza a leitura de livros. Portanto, não seria exagero afirmar que essa mulher, que cursou até a 8ª série do Ensino Fundamental, não possui um hábito de leitura enraizado.

Igualmente, pode-se confirmar o não uso dos acervos escolares, considerando que “O uso das bibliotecas diminui com o fim da vida escolar: cai de 62% entre os adolescentes para menos de 20% na fase adulta, 12% aos 50 anos, até chegar aos 3% acima dos 70 anos.” (AMORIM, 2008, p. 208).

²³ O Centro Cultural Matarazzo abriga atualmente a Biblioteca Municipal Dr. Abelardo de Cerqueira César.

A fim de ilustrar esse cenário, que se assemelha ao panorama observado nesta pesquisa, segue, na próxima página, um gráfico, produzido pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, sobre a frequência dos brasileiros às bibliotecas, mostrando que 3 em cada 4 brasileiros não vão a bibliotecas.

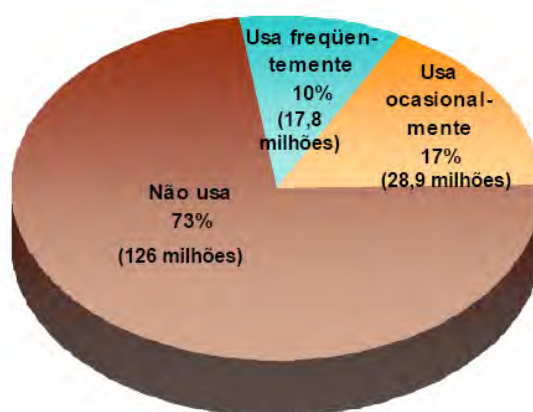


Figura 1 – Frequência dos brasileiros às bibliotecas²⁴

A partir do gráfico acima, e retomando a fala do responsável A., é possível notar que é muito baixa a frequência de utilização das bibliotecas, espaços que medeiam a leitura. Considerando os dados da figura, constata-se que apenas 34,8% da população brasileira afirmam frequentar a biblioteca, periódica ou ocasionalmente. Em nossa pesquisa, a única mãe que declarou ir à biblioteca, afirmou que o faz duas ou três vezes ao ano. Enfatizou ainda, que a visita não está relacionada a questões de leitura, como por exemplo: retirar livros, ler na biblioteca escolar, frequentar atividades de leitura neste local, ou até mesmo ler o jornal do dia, ou pesquisar assuntos de interesses pessoais.

Nesse sentido, julga-se que a mãe por não ser leitora, não consegue usufruir dos prazeres da leitura, do objeto livro e, conseqüentemente, não valoriza o espaço da biblioteca, que, de acordo com Silva (2009) traz benefícios e proporciona inestimáveis possibilidades de conhecimento à comunidade escolar.

²⁴ Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil

5.4 Materiais de leitura - outras formas de aquisição

Se, por um lado, as famílias pesquisadas não declararam utilizar a biblioteca das escolas em que seus filhos ou netos estudam, também afirmaram não poder investir parte do salário na compra de materiais de leitura como livros, jornais ou revistas, embora assegurassem possuir vários desses materiais em casa, conseguidos de outras maneiras, que não a compra ou o empréstimo em bibliotecas.

PESQ. – E onde a senhora consegue esses materiais? A senhora compra, empresta, empresta da biblioteca?

E. – Ah, a minha patroa que dá uns livros pra mim.

PESQ. – Ah, ela dá livros pra senhora? Que tipo de livros que ela dá pra senhora?

E. – Ah, tem um punhado de livro lá que ela me deu.

PESQ. – Onde a senhora consegue esses livros? A senhora pega na igreja? E o jornal, a senhora assina ou consegue com alguém? Como é?

M. A. – Ah, o jornal eu sempre consigo em algum lugar, de vez em quando e os livros da igreja eu pego lá, sempre tem.

PESQ. – E eles emprestam ou dão?

M. A. – Ah, a minha filha que traz sempre.

PESQ. – Mas a senhora tem que devolver ou fica com a senhora.

M. A. – Pode ficar em casa.

PESQ. – A senhora comprou essa enciclopédia?

M². – Não, eu ganhei.

PESQ. – Ah é?

M². – É, ganhei numa rifa da igreja.

S¹. – Tem alguns lá que ele ganhou da escola um tempo atrás.

PESQ. – Então, os livros dele foram ganhados da escola?

S¹. – É.

J. (2) – Livro faz tempo que a gente não compra, hein. Ela (esposa) faz é emprestar. Empresta muito da irmã dela.

Esses relatos elucidam que, de algum modo, as famílias estão tendo acesso a alguns materiais de leitura em outras fontes. Merece destaque a situação de troca e doação de livros por pessoas conhecidas, revelando que, de alguma forma, a circulação desses materiais está acontecendo, mesmo que informalmente.

Assim, podemos considerar esse fato como um avanço positivo, mesmo as leituras sendo mais restritas aos materiais doados/emprestados ou às indicações.

Destaca-se a fala da mãe (S¹.) sobre os livros que o filho ganhou na escola, possibilitando-nos inferir que sejam os livros do Programa “Literatura em Minha Casa”, criado em 2001, pelo Ministério da Educação.

Cabe ressaltar também um trecho da segunda entrevista de R²., em que a entrevistada diz participar de promoções para concorrer a livros, evidenciando o interesse pela aquisição de materiais de leitura.

R². (2) – A maioria comprando. E tem um programa da Rádio Transmundial, que não é daqui, é do Rio Grande do Sul, que eu gosto de ouvir, e antes tinha lá pra responder perguntas bíblicas, né, que concorria a prêmios, né. E eu consegui ganhar alguns livros de lá. São livros infantis, né, de Pedro, de Ana, e um livro também do Pastor... aí não lembro.

Merece ênfase também os livros que o filho de N. ganhou na escola (SESI).

PESQ. – Os livros que a senhora disse que tem, os do Sesinho, como a senhora conseguiu?

N. (2) – Consegui que meu marido que trazia da firma, né. Que eles entrega lá os gibizinho do Sesinho.

PESQ. – E seu marido traz?

N. (2) – É. E na primeira e na segunda série, ele (filho) estudou no SESI, aí ganhava e trazia.



Figura 2 – Materiais de leitura encontrados na casa da entrevistada N.

O trecho da entrevista e os livros dados pela escola evidenciam que a instituição tem desempenhado um papel fundamental no que diz respeito à aproximação da

criança com a literatura infantil, haja vista que os dois livros²⁵ presentes na imagem acima são considerados de boa qualidade literária.

5.5 A diversidade – os materiais de leitura presentes no ambiente familiar

Outro fato a ser discutido são os suportes de leitura existentes nas residências dos entrevistados. Os materiais escritos presentes nas casas variam bastante no que diz respeito à quantidade e diversidade. Entre as falas, uma chama a atenção em razão de a mãe citar que a filha sempre lê ou procura informações na enciclopédia que possuem.

PESQ. – E a senhora tem livros em casa? Que mais tem de leitura?

M². – Só uns livro pra pesquisá, mas nunca li direito.

PESQ. – Livro pra pesquisar? Como?

M². – Igual coleção, sabe?

PESQ. – Tipo enciclopédia?

M². – Esses mesmo, mas quem usa mais é a C.. Ela vive fuçando lá.

Isso mostra um interesse de (ou busca por) conhecimentos mais específicos, talvez por conta de trabalhos escolares, etc.

Há temas que são recorrentes nos livros informativos: a vida e obra de artistas plásticos, de cantores e compositores, em especial os de música popular brasileira; a preservação do meio ambiente; as diferentes manifestações culturais brasileiras, entre outros. Uma característica que salta aos olhos nesse tipo de publicação é de que a informação veiculada é bastante especializada e específica. (MATTOS, 2006, p. 114)

Sem questionarmos agora a utilização desses materiais, nota-se que essas famílias possuem desde enciclopédias, literatura infantil e livros sobre o lar até pedaços de jornal trazidos para casa.

PESQ. – E o que a senhora tem de material de leitura na sua casa? Revista? Livro? O que a senhora tem pra ler na sua casa?

E. – Tem revista, tem livro.

PESQ. – O que mais que a senhora lembra?

E. – Ah, tem livro de receita também.

PESQ. – E livros?

²⁵ ORTHOF, Sylvia. *Maria-vai-com-as-outras*. Il. da autora. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Lagarta Pintada) e FURNARI, Eva. *O anjinho*. São Paulo: Ática, 2005.

N. (2) – Ah, eu tenho uns de historinha aí.

PESQ. – E a senhora lê esses livros ou não.

N. (2) – Tem vez que eu leio pra ela. (filha mais nova que estava presente)

PESQ. – Ah, então pra ela a senhora lê.

N. (2) – Eu leio.

PESQ. – Mas e pra senhora?

N. (2) – Livro assim pra mim eu não tenho. Só de escola, de história, aquele do Sesinho.

M. – Ah, tem livro assim, questionário, sabe, questionário. Não, dicionário. Tem dicionário lá em casa. Aqueles que é muito importante pra lê, né. Tem revista da Graça, eu comprei coleção pra ele lê.

PESQ. – Ah, pra criança?

M. – É, de criança. E ajuda muito aquelas revista. Ele tem a coleção.

PESQ. – Você me falou da Bíblia e da internet? Qual outro material de leitura que tem na sua casa?

N. – Tem o Sesinho. Ah, tem aquela coleção de história. Tem do lobo mau, do Polegato, Polegar, Os Três Porquinhos. São dez.

PESQ. – E jornal, revista?

N. – Jornal, revista a gente não assina, né. Mas aí tem quando ele traz livro da biblioteca.

R². (2) – Aqui (apontando um espaço da estante da sala) são dos meus filhos, né, e de escola. Tenho aqui Bíblias de estudo (apontando outro espaço), algumas revistas, né, tem vários livros de estudo também e eu tenho um mini acervo que são livros de estudos. Eu tenho livros de Teologia também, que eu procurei fazer o básico da Teologia pra entender um pouco. Um pouquinho, mas procurei tirar algumas dúvidas, né. Aí nós temos livros de pesquisa também da Bíblia, dicionário bíblico, eu também aproveitei o meu pai, né, e adquiri uma Torá, né, que é uma Bíblia hebraica.

PESQ. – Então vamos lembrar, o que tem de material na casa da senhora?

L. – Tem a Bíblia, os livros dos meninos e um monte de pedaço de jornal que o L. trais.

É interessante perceber que alguns desses materiais carregam uma característica peculiar, como a busca de informações em jornais e revistas velhas desvinculadas da preocupação com a atualidade da notícia ou da informação, como no caso da última fala.

Levando em consideração os excertos de entrevistas acima, cabe dizer que as crianças moradoras dessas casas têm à sua disposição uma gama razoável de materiais de leitura, propiciando maiores possibilidades de letramento para esse jovem leitor. Fica claro que as revistas estão presentes em várias residências, assim como jornais de datas anteriores, evidenciando que não há a exigência de que as informações lidas nesses suportes sejam atuais, pois, muitas vezes, a família não compra ou assina o periódico, mas ganha de amigos, padrões e conhecidos. No entanto, a evidência do material de leitura pode garantir o acesso e, efetivamente o ato de ler.

Sabe-se que quanto mais os leitores iniciantes, leitores em formação, tiverem contato com diferentes suportes de leitura (livros, jornais, revistas, Internet etc.) e com variados gêneros e modalidades textuais que circulam socialmente, mais aptos estarão para a leitura do mundo e da palavra e para o efetivo exercício da cidadania. (MATTOS, 2006, p. 113)

Ademais, merecem destaque as ‘coleções’ citadas por alguns entrevistados. Sejam elas bíblicas ou de adaptações de literatura infantil, percebe-se que, pelos comentários de alguns familiares, eles valorizam essas coleções em virtude de serem consideradas fontes de informação para as pesquisas escolares dos filhos.

As variedades dos materiais de leitura estão presentes nas residências das famílias entrevistadas, como livros de literatura infantil e dicionários da casa de N.

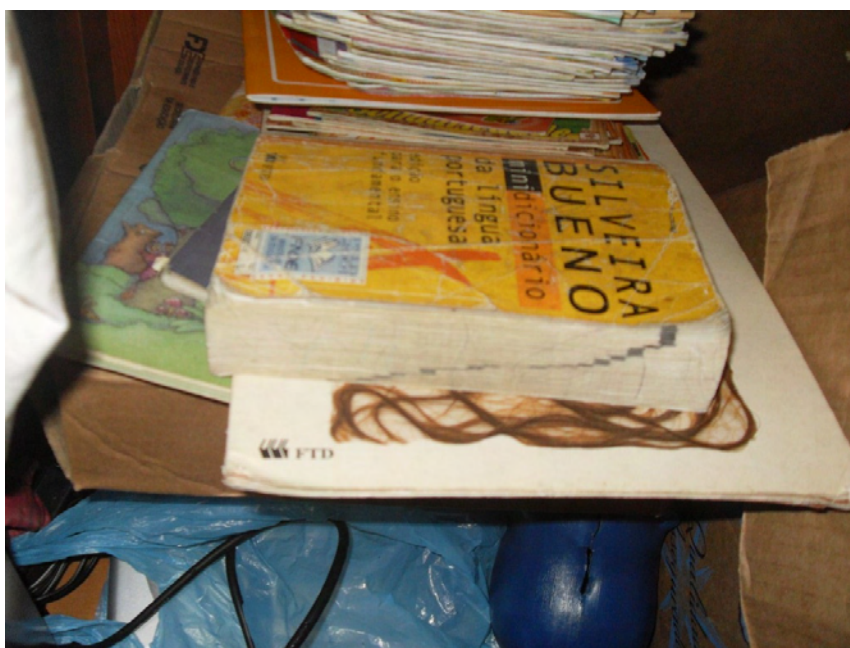


Figura 3 – Outros materiais de leitura encontrados na casa da entrevistada N.

N. ainda revelou colecionar entre outros volumes, os gibis do Sesinho, personagem infantil de história em quadrinhos e desenho animado criado em 1947 pela rede Sesi de Educação, para ser o porta-voz da instituição junto ao público de 4 a 14 anos.



Figura 4 – Gibis do Sesinho encontrados na casa da entrevistada N.

E R². disponibilizou, entre os vários materiais de sua casa, as publicações religiosas: uma bíblia infantil, textos bíblicos e histórias sagradas publicados como livros para crianças.



Figura 5 – Materiais de leitura encontrados na casa da entrevistada R².

5.6 O espaço dos materiais de leitura nos lares – onde ficam os livros?

Sintetizando a discussão sobre os materiais de leitura existentes nas casas dos entrevistados, é preciso ressaltar que todos os familiares que responderam à questão, disseram guardar os livros, revistas e textos em local de fácil acesso, como por exemplo:

R². – Fica exposto na estante. Ficam exposto.

PESQ. – E os dele também?

R². – Também.

PESQ. – Se ele quiser ir qualquer hora lá...

R². – Qualquer hora e é fácil e não é proibido mexer, não é proibido pegar uma caneta e fazer anotação, não é proibido.

PESQ. – Ele pode pegar e ler o que quiser?

R². – Isso.

PESQ. – Ah sim. Os livros dela, onde ficam guardados?

R. – Fica na estante do quarto dela. Tem o lugar do computador, aí a gente coloca lá.

PESQ. – Na estante? Então é fácil se ela quiser pegar pra ler?

R. – É.

PESQ. – E as suas revistas?

R. – Ficam no raque da sala

PESQ. – O senhor disse que vocês mudaram, né. Onde estão os livros.

J. (2) – Ta no quarto da bagunça.

PESQ. – E o senhor tem ideia de onde eles vão ficar.

J. (2) – Por enquanto não, porque a casa é alugada e eu não sei se vou colocar no quarto dele, então por enquanto está tudo desorganizado.

Com exceção do último relato, os outros modos de guarda dos materiais de leitura descritos proporcionam às crianças e à própria família, uma possibilidade de manuseio dos diversos suportes textuais mais acessíveis, haja vista que em alguns dos relatos os responsáveis entrevistados destacaram deixar os materiais de leitura à mostra, visivelmente, bem como, em altura que os pequenos leitores possam alcançá-los. Assim, além do livre acesso, tais materiais podem ser utilizados sem restrições ou formas rígidas de conservação ou manuseio.

A entrevistada A. explicou que os materiais de leitura de seu filho são guardados juntamente com os brinquedos, relacionando, de certa forma, a leitura à ludicidade.



Figura 6 – Local onde ficam os materiais de leitura na casa da entrevistada A..

Mesmo não estando expostos de maneira organizada, na residência da entrevistada N., todos os materiais de leitura são guardados dentro do guarda-roupa de seu filho, com o objetivo de que ele tenha livre acesso a eles sempre que quiser ou necessitar.



Figura 7 – Local onde ficam os materiais de leitura na casa da entrevistada N..

Já na casa da entrevistada R²., os materiais são bem organizados e divididos por suportes textuais. As Bíblias de estudo ficam em uma prateleira na estante da sala, os livros escolares dos filhos em outra, os livros religiosos e direcionados ao trabalho realizado na igreja ficam expostos em outro espaço e os jornais permanecem expostos no móvel da sala. Enfatiza-se que todos esses materiais são dispostos de modo que todos possam fácil acesso.



Figura 8 – Local onde ficam os materiais de leitura na casa da entrevistada R²..



Figura 9 – Outro local onde ficam os materiais de leitura na casa da entrevistada R²..

É importante esclarecer que entre as cinco entrevistas feitas pela segunda vez, foram tiradas fotografias em apenas três residências, porque uma foi realizada no estabelecimento comercial, cujo proprietário foi o entrevistado. Em outra, não houve autorização para a que as imagens fossem registradas.

5.7 As famílias e os textos religiosos

Entre os suportes de texto que os entrevistados disseram possuir em suas casas, um que merece atenção é a Bíblia, ou textos religiosos. Praticamente todos os entrevistados afirmaram possuir e ler esse tipo de material. Entre os 16 entrevistados, 10 (62,5%) afirmaram ter e ler a Bíblia e 02 disseram que em suas casas havia livros e textos religiosos e que também realizavam a leitura desses materiais.

PESQ. – Ah sim. E que materiais de leitura a senhora tem em casa?

R¹. – Em casa? Tem a Bíblia, tem os livros da igreja, tem os textos do grupo, tem mais o que.... tem as coisas da S.

PESQ. – Ah tá. Então, pra reforçar, quais os materiais de leitura que a senhora tem na sua casa?

S¹. – A Bíblia, né, as revista.

R². (2) – Aqui (apontando um espaço da estante da sala) são dos meus filhos, né, de escola. Tenho aqui Bíblias de estudo (apontando outro espaço), algumas revistas, né, tem vários livros de estudo também e eu tenho um mini acervo que são livros de estudos. Eu tenho livros de Teologia também, que eu procurei fazer o básico da Teologia pra entender um pouco. Um pouquinho, mas procurei tirar algumas dúvidas, né. Aí nós temos livros de pesquisa também da Bíblia, dicionário bíblico, eu também aproveitei o meu pai, né, e adquiri uma Torá, né, que é uma Bíblia hebraica.

PESQ. – E eles tem livros de história?

(...)

R². (2) – Revista evangélica, Eclésia,(...).

PESQ. – E hoje a senhora lê?

A. (2) – Ah, a Bíblia. A Bíblia é o que mais eu leio.

As falas permitem inferir que o gosto pelo suporte textual de fundo religioso é destacado pela maioria dos sujeitos entrevistados, em sintonia com as preferências dos brasileiros em termos de textos impressos, confirmando o dado relatado por Souza et al. (2007), que citam a pesquisa feita com professores de cerca de 119 escolas do Oeste Paulista. Nesse estudo, os autores afirmam que os textos religiosos estão entre os que possuem maior

penetração nas famílias dos alunos pesquisados. Em escala maior, os dados do INAF também corroboram essas afirmações: “A leitura da Bíblia, livros sagrados ou religiosos, vista por 40% dos entrevistados (...).” (GALVÃO, 2003, p. 131).

A respeito da relação entre a leitura e os textos religiosos no ambiente familiar, Silva (2008) avalia-a como ser extremamente positiva, dado que

[...] a Bíblia, entre outros materiais, media a experiência religiosa da leitura vivida pelas crianças e suas famílias. Idas e vindas das igrejas e de cultos, hinos de louvores, leituras individuais ou compartilhadas da Bíblia – todos eles são aspectos constitutivos das práticas de leituras vivenciadas pelas crianças. (p. 89)

Além disso, cabe aqui destacar que a preferência pela leitura da Bíblia aparece desde o final do século XVII, com as reformas religiosas, como atestam Cavallo & Chartier (1998);

A relação direta, sem intercessão, entre o fiel e a Palavra sagrada faz do contato com a Bíblia uma experiência espiritual fundamental e erige a leitura do texto sagrado como modelo de todas as leituras possíveis. Feita em silêncio para si mesmo, ou em voz alta para a família reunida, praticada no foro privado ou na igreja, presente em cada momento da existência, a leitura da Bíblia define uma relação com o escrito que se reveste de uma intensidade singular. Esse modelo original de leitura, que pode ser considerado a forma acabada de “leitura intensiva”, comanda todas as leituras, sejam elas religiosas ou seculares [...]. (p. 35)

Levando em consideração o fato acima mencionado, é possível acrescentar a igreja também como espaço de mediação de leitura, pois, além das práticas leitoras realizadas nesses locais, o acesso e circulação de textos são grandes. São folhetos religiosos oferecidos em alguns cultos, distribuição de livros e revistas pelas igrejas que as famílias frequentam, entre outros. Silva (2008) complementa a afirmação quando destaca que a “prática religiosa da leitura exerce influência sobre a compreensão e sobre as formas de ler em diferentes situações, inclusive em momentos desvinculados do ambiente religioso.” (p. 49)

Além disso,

[...] as práticas de leitura desses materiais, sobretudo nas igrejas, são mediadas pela oralidade: muitas vezes, a leitura realizada em família é, na verdade, o reencontro, no impresso, com trechos já memorizados. Além disso, trata-se de um material muitas vezes distribuído gratuitamente pelas instituições, o que facilita seu acesso por amplas camadas da população (GALVÃO, 2003, p. 131-132)

É pertinente um trecho da segunda entrevista realizada com a senhora A.

PESQ. – No culto, como é a leitura?

A. (2) – É só o pastor que lê e prega a palavra. Aí quem quer levar a Bíblia pra ler lá, leva, né. Quando ele tá pregando pra nós ouvir, a gente também tá lendo ali, né, a Palavra, junto. Mas quem num quiser, marca num caderninho pra ler em casa.

Vale a pena mencionar neste tópico o depoimento dado por R². sobre seu pai e sua relação intensa com os textos religiosos.

R². (2) – Meu pai foi uma das pessoas assim... o orgulho dele era ver os filhos estudando e pra isso ele não mediu esforço. Como eu falei pra você, a gente morava na zona rural e ele se esforçava pra nós irmos pra escola desde pequeno. Quando meus irmãos passaram... porque antes era da quarta série pra quinta série, pro ginásio; ele não se importava de ficar só... os meus irmãos tinham que estudar em outra cidade e ele sacrificava ali pra ver os filhos... e ele gostava muito de ler. E o livro predileto dele... nosso... sempre foi a Bíblia. Isso aí foi... ele sempre fala que a Bíblia tem trinta e nove livros e vinte e sete cartas e ele falou que se a gente conhecer outros livros e deixar a Bíblia de lado não é certo. E sempre chamou a atenção dele porque a Bíblia foi escrita em hebraico e pra entender... porque na tradução da septuaginta, né, nós aprendemos que ficou muita coisa de lado porque os judeus não transmitiu toda a Bíblia ali, não foi transliterada, não foi traduzida, eles deixaram alguma coisa de lado e ele fala que sempre tinha o hebraico e ele foi atrás.

PESQ. – E como ele aprendeu?

R². (2) – Sozinho. Foi ele e Deus, oração, jejum e comprando livros e apostilas...

PESQ. – E aprendeu hebraico?

R². (2) – E ele fez curso de Teologia. Mas é a força de vontade. Quando nós mudamos pra Prudente no ano de setenta e nove, no ano de oitenta e três ele entrou na aula de Teologia e ele fez a Teologia e nessa aula de Teologia surgiu a oportunidade de aprender o hebraico pra ter um conhecimento, né. E ele aprendeu o alfabeto, era o que ele podia, as condições dele. Ali foi onde ele foi aprender um pouco do alfabeto. E aí ele ficou meio... as condições físicas dele não dava mais pra trabalhar e como ele gostava muito de ler. Inclusive quando o óculos não foi mais suficiente, ele comprou uma lupa pra ele poder enxergar (risos) e aí ele entrou a fundo mesmo no hebraico, adquirindo dicionários, livros, Bíblias e ele aprendeu. E quando eu conheci um judeu mesmo, legítimo, que ele teve assim... faz dois anos e meio que meu pai faleceu e quando meu pai tava ainda vivo ele teve a oportunidade de conhecer esse judeu e ele se espantou de ver o conhecimento que meu pai tinha e de não ter frequentado uma escola de língua hebraica.

A fotografia da próxima página refere-se à Torá²⁶ mencionada no trecho acima.

²⁶ **Tóra** é o nome dado aos cinco primeiros livros do Tanakh (equivalente ao conjunto de textos do Antigo Testamento) e que constituem o texto central do judaísmo. Contém os relatos sobre a criação do mundo, da origem da humanidade, do pacto de Deus com Abraão e seus filhos, da libertação dos filhos de Israel do Egito e sua peregrinação de quarenta anos até a terra prometida. Inclui ainda os mandamentos e leis que teriam sido dadas a Moisés para que entregasse e ensinasse ao povo de Israel.

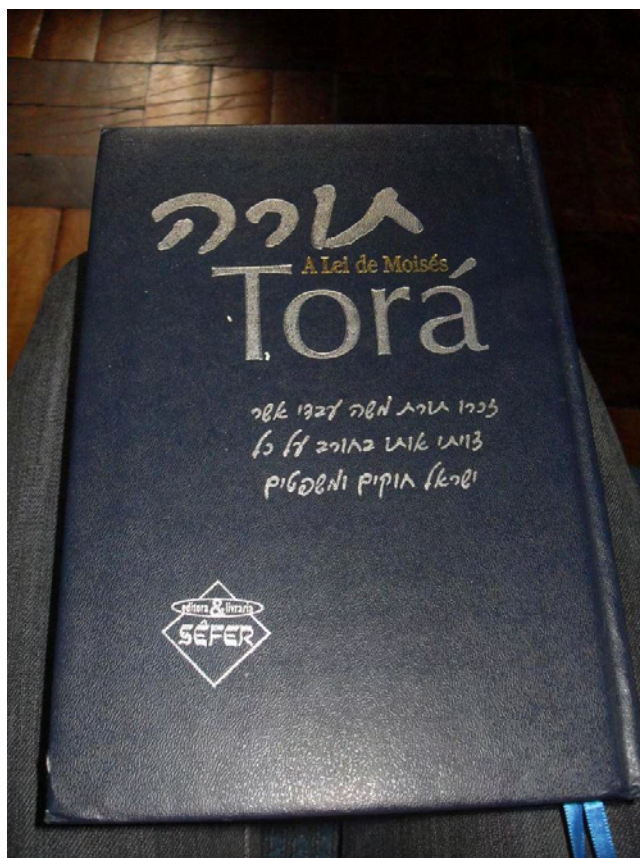


Figura 10 – Torá fotografada na casa da entrevistada R²..

É possível aproximar o depoimento das palavras de Chartier e Hébrard (1995, p. 78 apud SILVA, 2008, p. 49), “Se ler não ajuda a pensar como viver, então que tempo desperdiçado em troca do nada.”

Em outras palavras, o excerto confirma a incondicional importância da leitura dos textos religiosos, que também implica o grande valor do ato de ler.

5.8 As famílias e a internet – a leitura na tela

Não é possível deixar de citar neste trabalho, o uso da Internet como “suporte textual”, como bem destaca Silva: “A leitura na tela do computador e via internet é algo cada vez mais comum, o que aponta para a questão de novos suportes e sua relação com os leitores.” (SILVA, 2008, p. 41).

Dentre as famílias pesquisadas, em duas delas, foi possível identificar o uso do computador (internet) como uma forma de leitura.

PESQ. – Então a senhora não assina revista ou jornal, mas lê as notícias na internet?

N. (2) – Da Malhação, das novelas, dos capítulos.

PESQ. – Então a senhora lê mais a parte das novelas?

N. (2) – É, e alguma coisa importante que acontece. Assim, se tem uma enchente, em algum lugar, né, que nem no Japão, aí a gente vai e lê.

PESQ. – Mas então você lê na internet, né?

R². (2) – Mas na internet o que tem pra ler mais é fofoca, mexerico. E eu falo pros meus filhos que eu não gosto de gente fofoqueira. Mas tem umas reportagens que eu leio. Outro dia eu tava ouvindo programa no rádio e falou de uma reportagem na internet que tava vindo um meteoro que vai se chocar com a Terra, segundo um cientista da NASA, né, lá no ano de 2017 ou 2019, que a Terra vai ficar três dias em escuridão. Aí me chamou a atenção, não sei se era no Terra, não me recordo mais, mas aí eu já corri logo e fui terminar de ler, porque ali o moço não falou tudo o que ia acontecer e me chamou atenção...

PESQ. – Então de vez em quando você busca informação na internet.

R². (2) – É, porque é rápido, é coisa mais atualizada e eu vi também uma reportagem no jornal que tem a biblioteca virtual que tem ótimos livros, né, pra quem gosta de ler e eu achei bem interessante. E os estudos dos meus filhos que às vezes... porque eles tão tendo aula de Sociologia, de Filosofia e aí, né, muita coisa pra ler, aí eu ajudo pra ver se os trabalhos deles tá certinho, aí eu dou uma pesquisada.

Em ambos os casos, é possível perceber que esse tipo de leitura é realizado majoritariamente para fins de busca de informações, o que Burgos denomina como

“leitor utilizador”, usuário que navega buscando uma informação específica tendo em mente um objetivo claro e delimitado. Essa especificidade permite que previsões sobre caminhos e/ou ligações que serão utilizadas sejam premeditadas, desde que o autor, ou autores, do hipertexto eletrônico compreenda a especificidade da tarefa que o leitor irá efetuar. (2007, p. 4)

A vida em sociedade impõe constante atualização sobre os acontecimentos, o que obriga o cidadão a acompanhar os fatos dos diversos contextos do mundo. Em decorrência, a relação entre leitura, informação e internet mostra-se extremamente benéfica, porque favorece que o leitor se aproxime de informações atualizadas de uma maneira rápida e prática.

5.9 As famílias e as concepções de leitura

É possível perceber, nesta pesquisa, que, para a maioria das famílias, leitura é sinônimo de estudo, aprendizado. Como decorrência dessa prática, quanto mais leitura o indivíduo exercitar, melhor será sua condição social.

N. (2) – É pra eles ser... tem que aprender ler porque se não saber ler não vai chegar onde que quer, né. Através da leitura que eles vai chegar a se formar alguma coisa na vida. É através da leitura. É essencial, né.

M. A. – Ah eu acho importante a leitura porque ele pode ter um bom serviço um dia, pode ser alguém na vida, né.

L. – Eu acho que é importante porque é mais fácil pra arrumar serviço, né.

A. (2) – Muito, porque a pessoa precisa hoje em dia aprender muito, ter sabedoria, alcançar no trabalho aquilo que a pessoa precisa, então é importante ler muito. Eu num leio, mas faço ele lê. Eu to sempre lembrando ele “Lê um livro, vai lê a Bíblia. Então quando você for pra escola você tem que estar em cima com sua lição”. Eu sempre falo com ele. Tem que ler muito mesmo.

Segundo Araújo (2000, p. 11) “essas mães parecem saber que o sucesso escolar de seus filhos depende, e muito, de uma adequação a determinados parâmetros sociais que a escola privilegia e dos quais essas famílias se encontram distantes.”

PESQ. – Eu queria que a senhora falasse um pouquinho da importância da leitura na vida de uma criança, na vida do seu filho.

E. – Ah é importante porque ajuda na escola também a leitura, né.

Em todos os casos, e, notadamente, no trecho acima, percebe-se uma forte ideia de que a leitura está diretamente ligada à escolarização que, por sua vez, está relacionada a melhores possibilidades de emprego, ascensão social, etc.

No entanto, um dos entrevistados, quando perguntado sobre a importância da leitura na vida de seu filho, apresenta uma fala que relata outro aspecto da leitura, o de posicionar-se oralmente, o de articular melhor a fala.

J. (2) – É o que eu falei pra você. Pra ele poder se expressar melhor futuramente e entrar coisas boas na cabeça dele.

A afirmação do pai coincide com a avaliação de Leopoldo Scherner²⁷, segundo o qual a leitura é responsável pelo aperfeiçoamento da expressão escrita do cidadão.

Para mim, a leitura é indispensável para termos pessoas realmente críticas e que saibam se expressar e escrever. Mas é leitura de livros e não de TV, rádio e Internet apenas, dos quais a pessoa já recebe tudo mastigado e superficial. Ninguém jamais vai escrever bem e de maneira criativa sem muita leitura, a qual deve começar desde cedo com o incentivo dos pais e professores. (s/n)

Ademais, é possível afirmar a visão positiva que o pai tem em relação à leitura, quando diz que é através dela que seu filho adquirirá “coisas boas”.

Ainda no âmbito das concepções de leitura, é interessante analisar a definição que os entrevistados adotam para se definirem enquanto leitores ou não. A absoluta maioria (93,75%) dos sujeitos se utiliza da quantidade de tempo dispensada para a atividade de leitura como base para essa “autodefinição”.

PESQ. – E se eu perguntar pra senhora: a senhora se acha uma leitora?

E. – Não.

PESQ. – Não? Por que não?

E. – Ah, porque eu leio pouco.

PESQ. – Se eu perguntar se o senhor se considera um leitor. O que o senhor me diz?

J. – Que sou.

PESQ. – Por que o senhor se considera um leitor?

J. – Porque eu leio todo dia jornal e revista. E to sempre lendo.

PESQ. – Se eu perguntar se você se considera uma leitora. Você diz que é ou não?

R. – Eu gosto de ler, mas não leio muito, muito. Mas um livro que me interessa, eu pego e leio.

PESQ. – Então você não se considera uma leitora?

R. – É.

PESQ. – Por quê?

R. – Porque eu não leio muito. Porque eu acho que uma leitora tinha que ler bastante coisa, né.

PESQ. – Hum, e a senhora se acha uma leitora ou não?

R¹. – Sim, eu me acho sim.

PESQ. – Por que a senhora se acha uma leitora?

R¹. – Eu sou evangélica, então leio bastante a Bíblia.

PESQ. – Mas a senhora lê somente a Bíblia?

R¹. – Não, eu leio a Bíblia e textos que o pastor passa. Eu faço parte de um grupo de estudos bíblicos, então leio bastante coisa.

²⁷ Texto sem referência a ano ou página. Retirado do artigo “Procura-se leitores”, publicado por Antonio Bobrowec no site do jornal Correio de Notícias, de São José dos Pinhais-PR, no dia 05 de Fevereiro de 2010. <http://www.cn10.com.br/index.php/geral/68-capas/535-procura-se-leitores>

Ao analisar as falas dos sujeitos entrevistados, alguns advérbios podem ser ressaltados: “pouco”, “sempre”, “não...muito”, “bastante”, como se a medição para ser leitor estivesse relacionada com a quantidade de leitura ou mesmo com a quantidade de tempo dedicado a ela. Os sujeitos não valorizam o fato de lerem materiais de que gostam, como R¹., que gosta de ler a Bíblia e os textos dados pelo pastor. Em síntese, os entrevistados só se consideram leitores se lerem muito e com frequência.

No entanto, uma das entrevistadas foge à regra e mostra como ler pode estar relacionado ao gosto. Ela recorre a ele e à variedade de suportes textuais como parâmetros para se definir enquanto leitora.

PESQ. – Se eu perguntar se a senhora se considera uma leitora, a senhora se considera?

R². – Me considero. Eu sou uma leitora.

PESQ. – Por quê?

R². – Porque eu gosto de ler. Tem assuntos, é... eu compro revistas, livros.

PESQ. – Então a senhora é uma leitora?

R². – Sou, sou.

Diante do exposto, percebe-se que a concepção de leitura dessa mãe é diferente dos demais entrevistados, porque para ela ler é gostar de folhear um livro, é descobrir o que ele contém.

Segundo Solé (1998 apud SOUZA, 2009) um dos objetivos da leitura seria “‘Ler por prazer’: lemos um texto porque gostamos de ler, porque gostamos daquele determinado tipo de texto, porque a leitura nos traz prazer. Exemplo: leitura de um romance, poema, entre outros.” (p. 42)

Essa mãe ainda atribui à leitura as possibilidades de conhecer o mundo através dos livros. Para Souza e Santos, tal concepção evidencia “um processo de compreensão abrangente. Sua dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos.” (2004, p. 80).

R². (2) – A leitura desenvolve tudo, né. O intelecto, o emocional, a pessoa adquire e tem pessoas que viajam, por exemplo, meu pai ele através dos estudos dele, ele conheceu Jerusalém, um lugar que ele nunca pode ir, entendeu. Ele tinha um vasto conhecimento que eu acho que até mais que alguém que mora lá. Eu tenho certeza disso. Que ele tinha mais conhecimento que os próprios moradores de lá e isso ele adquiriu através da leitura, né. Porque a leitura não é só conhecimento, né. E a leitura tem esse lado bom, né. A pessoa aprende a falar, se comunicar, desenvolver a escrita, a se comportar, e você precisa ter leitura pra tudo, né. Assim como a Matemática faz parte da vida, porque são os cálculos, a leitura é tão importante quanto a Matemática.

O relato elucidava não só a concepção abrangente sobre leitura que possui a mãe, como também deixa claro que ela valoriza os conhecimentos dos leitores, como postulam Koch e Elias (2007) “na atividade de leitura ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais...” (p.19)

Nota-se ainda que R², além de utilizar a diversidade de textos lidos relatados durante toda a entrevista (revistas, jornais, internet, literatura brasileira, literatura infantil, textos bíblicos, entre muitos outros) para embasar o seu conceito de “leitora”, faz menção também ao “gosto” pela leitura, evidenciando que, mais que tempo ou quantidade de materiais, o gostar de ler é fundamental para determinar tal característica – leitora.

5.10 Tal pai, tal filho? – a formação de leitores

Uma constatação demonstra-se irrefutável: todos os incentivos são válidos para a constituição do gosto pela leitura. Ela deve ser praticada desde o momento em que a criança ainda é pequena, através do contato com livros de plástico, pano ou outros materiais, ou por meio da história contada pelos pais na hora de dormir.

Os dados coletados pela pesquisa deixam claro que a família considera a leitura importante na vida de seus filhos. No entanto, as práticas de leitura ou contação de histórias realizadas por algumas delas não condizem com a afirmação anterior, ou melhor, tais atividades ocorrem apenas na primeira infância e, com o passar do tempo, vão desaparecendo.

Quando perguntados sobre práticas leitoras realizadas juntamente com os filhos, apenas dois entrevistados declararam realizar a leitura em família.

J. (2) – Pra você ter uma ideia, essa semana mesmo ele tem que fazer um trabalho pra escola, da vida dele. Então a mãe dele fez um rascunho com ele e até ontem a gente sentou pra ver se era aquilo mesmo. Aí a gente leu junto.

PESQ. – E vocês fazem sempre isso? De estar junto com ele?

J. (2) – Quando ele precisa, a gente faz com ele. Por exemplo nesse trabalho que é desde quando ele nasceu, ele não lembra de nada. Aí ele foi lá e escreveu, eu li e falei que era assim, assim, assado. Então, de vez em quando tem que corrigir.

PESQ. – Pro N., hoje, você ainda lê pra ele?

R². (2) – Não. O N., nós só lemos juntos livros de estudo. Mas história não porque ele tá entrando naquela fase que não é mais criança, não precisa da minha ajuda, né, e somente mesmo as revistinhas da escola dominical que nós lemos juntos.

(...)

PESQ. – Que tipo de atividades que vocês lêem juntos em família?

R². (2) – Na internet, por exemplo, um assunto que chama atenção. Aí um lê e salva e avisa pros outros que leu alguma coisa interessante. Um mostra pro outro. E a parte que a gente mais lê junto mesmo é relacionada à Bíblia.

PESQ. – E tem um momento que lêem todos juntos?

R². (2) – Tem. É no sábado. Aí todo mundo pega os textos, as Bíblias que nós temos, aí nós estudamos juntos.

Portanto, as falas possibilitam uma retomada da concepção que a família possui sobre a leitura – relação com a aprendizagem – já que seus membros leem em conjunto para realizar atividades escolares ou algum outro tipo de estudo.

Por outro lado, elas não identificam entre as famílias a existência de leitura literária ou contação de histórias.

Bamberger (2004) discute essa relação mostrando que

A ajuda dos pais continua a ser necessária mesmo depois que ele tenha aprendido a ler. A criança deve ser capaz de sentir o interesse dos pais pelo que está lendo, mas nunca em forma de interrogatórios e estes a respeito daquilo que leram. (p. 71).

Em contrapartida, deve-se salientar o empenho da família em proporcionar a atividade de leitura para seus filhos, quando ainda pequenos.

No caminho de formação e um leitor, passa-se, certamente, pelos momentos de ouvir histórias. Momentos em que a oralidade assume toda sua importância, mesmo nas sociedades contemporâneas, de forte cunho escrito e escassas oportunidades de narração. (BRENMAN, 2005, p. 15)

Nesse sentido, grande parte dos entrevistados declarou contar ou ler histórias para seus filhos durante a primeira infância.

PESQ. – Sim. E a senhora conta ou contava história pra ela?

R¹. – Sim, sempre contava pra ela dormir.

PESQ. – E quais as histórias que a senhora contava?

R¹. – Ah, as histórias que eu ouvia da minha mãe, as histórias que todo mundo sabe.

PESQ. – E que histórias que são? A senhora lembra?

R¹. – Ah, tinha o Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, Três porquinhos. Essas, sabe. Mas não lembro todas.

PESQ. – Quando eles eram pequenos, você lia ou contava história pra eles?

R². – Desde o meu ventre.

PESQ. – É?

R². – Porque eu catava, ficava conversando com eles. Porque muita gente, muitas mães pensam que o nenê quando tá na barriga ainda da gente não ouve, mas ouve tudo. Então eu ficava contando história, eu lia, principalmente a Bíblia, contava outras histórias.

PESQ. – E quando eles eram menores, você lembra das histórias, fora a Bíblia, que você contava pra eles?

R². – Eu lembro.

PESQ. – Quais eram?

R². – Monteiro Lobato, todas as histórias do Sítio do Picapau Amarelo que fez parte da minha infância. Às vezes eu inventava alguns contos.

Além disso, devem-se evidenciar, entre as entrevistas, as contações de histórias baseadas em vivências do passado, do dia-a-dia ou mesmo de narrativas transmitidas de geração em geração por pais, avós, etc.

M². – Ler eu não lia.

PESQ. – Mas contava?

M². – Inventava historinha do dia-a-dia pra ela dormir de vez em quando.

PESQ. – Histórias do dia a dia?

M². – É, coisa que ouço no serviço, coisas que aconteciam na vida. E ela gostava.

PESQ. – Mas e quando a senhora conta?

A. (2) – A, da cirandinha assim que eu sei. E alguma das roça que eu lembro, porque faz tanto tempo. (risos)

Nesse contexto, Goulart menciona que “as narrativas, principalmente, marcam a história da humanidade, possibilitando que cada nova geração conheça a História e as histórias das outras gerações que a antecederam.” (2006, p. 73). Sob o mesmo ponto de vista, Abílio & Mattos (2006) reforçam que “na relação adulto/criança, é grande a força do jogo de contar histórias, especialmente as histórias oriundas da tradição originalmente oral, já que elas estão presentes na vida cotidiana das crianças (...)”. (p. 85).

Por outro lado, é necessário que haja uma condução nesse contato da criança com a leitura, pois significa uma prática constituída por gestos, espaços e costumes que são indispensáveis para o desenvolvimento desses leitores.

Com efeito, os seguintes trechos mostram que as crianças, ao ouvir as histórias, ficam instigadas a fazer novas criações.

PESQ. – Tenta lembrar de uma situação de quando você contava. Você lia e mostrava figura, ou não? Você fantasiava? Que hora que era? Tenta lembrar de uma cena.

M². – Não, eu sempre contava assim normal, mas fantasiava também, porque minha mãe contava tanta história pra gente quando era pequena que aí eu contava também pra eles, e mudava também, né.

PESQ. – E você acha esse momento de contar história importante? Pra criança?

N. – Ah, eu acho.

PESQ. – E por quê?

N. – Ah, porque aí a criança fica mais incentivada. Por que aí você tem que fazer que nem um teatro, brincadeira.

Como resultado desse momento de contação de histórias, Vargas (1993) delinea que “o mundo ficcional, a imagem poética (...), estimulam o imaginário de forma

que, ao ler, me transformo em co-autora: escrevo com o autor uma outra história e a mesma história na minha imaginação.” (p. 13)

É interessante também trazer à tona um depoimento, durante o qual a mãe diz que, ao contar histórias para a filha (quando era menor), fazia com que a menina se sentisse estimulada para que ela própria a recontasse.

R. – Aí depois ela vendo as figuras ela inventava as historinhas dela. Porque como ela não lia ainda, ela queria me contar a história. Aí ela ia pelas figura.

PESQ. – Então ela te contava história?

R. – É. Toda vez eu contava e ela contava.

Aprovando a realização de tal atividade, Paiva (2006, p. 129) mostra “a criança, frente ao objeto livro, se de boa qualidade, é estimulada a criar roteiros, cenários, personagens, cenas e espaços, preparando-se, como numa brincadeira, para a construção de significados e para a compreensão do real.”

Se, na primeira infância, as famílias pesquisadas valorizavam atividades como contações de histórias e leitura em voz alta, quando os filhos crescem manifesta-se certo descaso com a leitura em comum.

Diante do exposto, Ceccantini (2009) afirma que

Nesse contexto, deixada de lado uma visão ingênua que, muitas vezes, imaginava a leitura como caminho espontâneo e natural, percorrido apenas pelos que possuísem uma “queda”, um “dom” ou um “pendor” para essa atividade, passou-se a um enfoque mais realista a essa questão, constatando-se que duas instituições – a família e a escola – assumem uma dimensão da maior relevância para o desenvolvimento do comportamento leitor da criança, com consequências diretas para a vida do potencial adulto leitor. (p. 210-211).

Infelizmente, há um equívoco por parte desses familiares, pois a atividade da leitura em conjunto, o compartilhar o ato de ler, é extremamente importante para sedimentar o gosto do jovem leitor em formação.

Conforme aponta Bajard (1994),

O encontro inicial da criança com a língua escrita se faz muitas vezes desde os primeiros meses, através das histórias contadas pela mãe. Durante um longo período, a criança terá acesso à língua escrita apenas pela palavra ligada ao gesto materno. Rapidamente ela poderá ter contato com o livro, pelo tato, pelo olhar, pelo olfato e mesmo pelo paladar. A escrita, transbordando a audição, investe todos os sentidos. O livro-objeto encontra a sua função: ele é feito para ser manipulado, consumido. Mais tarde, o olhar ganha primazia e a criança, através das páginas que vira, faz suas primeiras explorações em meio às imagens, discriminando-as de outro material que a elas se mistura, o texto.

(...)

O dizer, o primeiro elo de contato da criança com a escrita, não pode desaparecer quando se instala o domínio da leitura. (p. 78-79)

O material coletado permite chegar à conclusão de que as famílias realizam uma tentativa de aproximação da criança com a leitura em sua primeira infância, mas acabam por deixar essa participação e/ou incentivo de lado, quando seus filhos crescem, transferindo para eles ou para a escola o papel de mediar a leitura.

6 ALGUNS RESULTADOS, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E MUITAS INDAGAÇÕES...

Convidamos²⁸ o leitor a refazer conosco o processo de construção desta dissertação.

Antes de enfocarmos seus resultados e as considerações pertinentes, é importante lembrar ao leitor que nossa análise não representa uma generalização acerca da participação da família na formação dos jovens leitores. Dada a variedade de sujeitos escolhidos para a realização da pesquisa, o material coletado tem uma significação própria. Da mesma forma, ressaltamos que as famílias residem em diversos bairros periféricos da cidade de Presidente Prudente, assim, os dados obtidos não são provenientes de um local específico e isolado.

Além disso, quando decidimos analisar a atuação da família como mediadora de leitura, neste estudo de caso, mantivemos o foco na efetiva promoção da leitura realizada no ambiente familiar.

Nessa direção, fomos buscar nos estudos de Ariès (1981), prioritariamente, a historicidade da relação entre infância e família. Com esse suporte teórico, pudemos perceber que a importância dada à educação (incluindo a leitura) dos filhos foi sendo construída ao longo da história, passando de um absoluto descaso a uma preocupação constante nos dias de hoje.

Por outro lado, foi imprescindível investigar sobre os conceitos de leitura existentes e como eles sofreram alterações também no decorrer da história, haja vista que buscamos averiguar, neste trabalho, as concepções que as famílias possuem no que se refere à leitura.

Em se tratando de mediação de leitura, é necessário repetir que não há, na literatura brasileira, estudos específicos sobre o tema, ou melhor, atualmente têm surgido várias teorias sobre mediação de leitura, no entanto, a maioria delas trata de outras instâncias, como a escola e a biblioteca.

Entretanto, nesta pesquisa, pudemos identificar os materiais de leitura existentes nas residências das famílias entrevistadas, a forma de acesso a eles, as concepções

²⁸ Nesta parte final do trabalho, voltaremos a utilizar o verbo na 1ª pessoa.

que os sujeitos possuíam sobre a leitura e o ser leitor, bem como sua participação na formação leitora de seus filhos.

E ainda é importante frisar que não pretendemos com este trabalho criticar a forma com que as famílias realizam (ou não) a mediação de leitura, tampouco oferecer sugestões sobre políticas de incentivo à leitura, etc. Nosso objetivo centrou-se em descrever as práticas realizadas pelas famílias no que se refere à leitura, contação de histórias, mediação, etc. Dessa forma, pudemos descrever algumas evidências identificadas na pesquisa.

Primeiro, a baixa (ou falta de) escolarização dos pais não impede que haja um incentivo por parte deles em relação à prática de leitura de seus filhos. No entanto, pudemos notar que o estímulo oferecido pela família, geralmente, está ligado à leitura escolar, ou seja, há um impulso para que os filhos leiam, a fim de que consigam realizar as atividades escolares com perfeição e sejam bons alunos, estimulando uma possível melhoria nas oportunidades de emprego, condição social, etc.

Segundo, é imprescindível apontar o papel de destaque que a religião exerce sobre as práticas de leitura realizadas pelas famílias. Pudemos perceber que todos os entrevistados que declararam ser atuantes em alguma religião, praticam a leitura no âmbito familiar, mesmo que ela se relacione apenas a temas religiosos, o que nos permite pensar que hábitos leitores (mesmo que específicos) estão sendo construídos pelos sujeitos.

Outro ponto que precisamos destacar é que apesar de existirem variados materiais de leitura nas residências pesquisadas (Bíblia, revistas, jornais, gibis, dicionários, enciclopédias e livros), tais suportes não são rotineiramente utilizados como instrumento de mediação de leitura entre pais e filhos.

Evidenciamos que, mesmo não existindo o costume de ler ou contar histórias para seus filhos hoje, essa atividade foi realizada pela maioria dos entrevistados quando eles ainda eram pequenos, destacando contações de histórias sobre vivências do dia-a-dia, narrativas bíblicas ou mesmo o reconto de obras clássicas da literatura infantil, como Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Pinóquio e obras de Monteiro Lobato. Esse fato possibilita-nos inferir que a família, com a entrada de seus filhos na escola, delega à instituição a função de prover a leitura para as crianças, dando continuidade assim, a algo valorizado pelos pais na primeira infância de seus filhos.

Tais pressupostos são importantes também para frisar que a concepção de leitura dos familiares pesquisados ainda é o da leitura escolarizada – ler para fazer a tarefa, ler para a prova.

Fugindo à regra, somente uma mãe ressaltou a importância da leitura como prazer, destacando as possibilidades de a leitura construir um leitor com as atribuições de significados que ele pode ir fazendo de acordo com as diferentes e várias leituras, de um mesmo livro ou de suportes diferenciados, porque ela valoriza a leitura da literatura e a construção do leitor.

Diante desses apontamentos, pretendemos convidar o leitor à reflexão, levando em consideração que este trabalho de pesquisa é apenas um recorte de uma realidade específica. Por esse motivo, cremos que a discussão não termina aqui, mas traz provocações para que outros pesquisadores fiquem instigados a buscar conhecimento e partir para o campo investigativo.

Almejamos ainda que outras pesquisas sobre a mediação de leitura no âmbito familiar sejam realizadas, para que assim possamos pensar cada vez mais em proposituras relacionadas à apropriação e uso da leitura pelas famílias brasileiras.

E claro, desejamos que políticas de leitura possam construir nessas famílias saberes que ressaltem a importância da leitura, como atribuição de sentidos para que, outras mães a exemplo de R²., possam incentivar seus filhos a alargar seu mundo e a conhecer outros através das páginas de um livro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. (p. 125-153)

ABÍLIO, Eleonora Cretton; MATTOS, Margareth Silva de. Letramento e leitura da literatura. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (p. 84-89)

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de.; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (p. 205-218)

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. – 6. ed. – São Paulo: Saraiva, 1999.

AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.

ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares. In. 32ª Reunião Anual da ANPED. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

_____, Philippe. **Um historiador diletante**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

ASSUMÇÃO, Jéferson. Leitura cultural, crítica ou utilitária. In: AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008. (p. 83-94)

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época – v. 28)

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. 2. reimp. São Paulo: Ática/UNESCO, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. – 2. ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (p. 11-45)

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BURGOS, Taciana de Lima. Internet, hipertexto e aprendizagem: a leitura e navegação no sítio virtual. In: **Revista Hipertextus**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO et al. Pesquisa – Retratos da leitura no Brasil. São Paulo, 2008.

Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v. 1

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. – 1. ed. – São Paulo: Global, 2009. (p. 207-231)

ENGUITA, Mariano Fernández. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: _____. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 105-130.

FARIA, Sheila de Castro. História da Família e Demografia Histórica. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história**: ensaios da teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997 – 21ª reimpressão.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 1ª edição – 6ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FERREIRA, Liliana Soares. **Produção de leitura na escola**: a interpretação do texto literário nas séries iniciais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FISCHER, Steven R. **História da leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FLANDRIN, Jean Louis. **O sexo e o ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. (p. 125-153)

GARCIA, Edson Gabriel. O mediador de leitura. In: _____ (org.) **Prazer em ler**: registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura. Studio 113, 2007. (p. 92-111)

GARCÍA, Sandra Sanches; TORRES, Paloma Alfaro. Biblioteca pública versus biblioteca escolar: contextualizar espacios para la lectura. In: CERRILLO, P.; YUBERO S. (orgs.) **La formación de mediadores para promoción de la lectura**. Cuenca: CEPLI, 2003. (p. 275-294)

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991, p. 311-329 (Coleção História da Vida Privada, v.3).

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (p. 72-74)

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARIA, Verbena. Escritores e leitores. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (p. 90-95)

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos)

MATTOS, Margareth Silva de. Leitura da literatura: a produção contemporânea. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (p. 112-115)

MELO, José M. de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: BARZOTTO, Valdir H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999. (p. 61-94) Coleção Leituras no Brasil

NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e leitura literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (p. 126-130)

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo horizonte: Formato, 2001. Educador em Formação

PERIN, Denise Alexandre. **Mediadores e espaços de leitura: a prática em escolas municipais de Presidente Prudente**. Presidente Prudente: UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009. (Dissertação de Mestrado)

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; STUMPF, Elisa Marchioro. Gêneros textuais em aula de leitura de literatura na fase inicial da escolarização. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos do Gênero, 2007, Tubarão. **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos do Gênero**. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. (p. 1034-1044)

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Vestígios da educação feminina no século XVIII em Portugal**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: _____. (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. A formação dos mediadores de leitura: um desafio a ser assumido por profissionais. In: _____. (orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. – 1. ed. – São Paulo: Global, 2009. (p. 13-22)

SCLIAR, Moacyr. O valor simbólico da leitura. In: AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008. (p. 31-40)

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. (p. 65-85)

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática,

1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

_____, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira.** 4^a. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura** – trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003. (coleção Linguagens e sociedade)

_____, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Leila Cristina Lopes da. **Práticas de leituras na infância:** imagens e representações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Linguagens e Sociedade)

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (p. 115-135)

SILVA, Lílían Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (p. 49-67)

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva dos [et al.] (orgs.). **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas – 1. reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. (p. 17-32)

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história:** ensaios da teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997 – 21^a reimpressão.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; et al. **Literatura na escola: espaços e contextos** – a realidade brasileira e portuguesa. Relatório de pesquisa, 2007.

SOUZA, Renata Junqueira de; SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. (p. 79-90)

SOUZA, Silvana Ferreira de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. Presidente Prudente: UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009. (Dissertação de Mestrado)

VARGAS, Suzana. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. José Olympio. 1993.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. – 3. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS

Explicar sobre a pesquisa.

Nome: Idade: Sexo: Parentesco: Escolaridade:

1. Você gosta de ler? Se considera leitor? Por quê?
2. O que você gosta de ler? (tipologia)
3. Com que frequência / Em que momentos lê estes textos?
4. Onde você arruma estes materiais de leitura? (compra, empresta, biblioteca?)
5. Você frequenta a biblioteca municipal ou a da escola?
6. Você acha que (saber) ler é importante? Por quê?
7. Quantos filhos você têm? Qual a idade deles?
8. Você acha que eles gostam de ler? Por que acha isso?
9. Você lia ou contava histórias para eles quando eram pequenos?
10. Que histórias?
11. E hoje? Você lê ou conta histórias para eles?
12. Que histórias?
13. Quando você conta ou lê histórias para as crianças, como é? Quando estes momentos acontecem? Que tipo de material/história você lê ou conta?
14. Por que você faz isto?
15. Acha importante este momento de ler/contar histórias para seu filho? Por quê?
16. Você sugere leituras para seus filhos? O que sugere?
17. Acompanha as leituras que seu filho faz a pedido da professora? Como?
18. Você estimula que seu filho tenha livros? Como? (compra, visita sebo...)
19. E na sua casa? Seu marido/esposa gosta de ler? Conta ou lê histórias para seus filhos? Como? Conte.
20. Que tipo de material de leitura tem em casa?
21. Tente quantificar.
22. Como é o uso destes livros (se tiver) que você tem em casa?
23. O que você diz sobre seu filho montar sua própria biblioteca?
24. Para finalizar, como você justificaria a importância da leitura na vida do seu filho?

APÊNDICE II

Escola H

Senhor pai, mãe ou responsável pelo(a) aluno(a) _____

A escola, juntamente com a UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) e a aluna mestranda Mariana Revoredo, realizarão uma pesquisa sobre leitura e, para isto, pedimos a sua colaboração para participar de uma entrevista com a aluna.

Embora saibamos que os horários para isto sejam difíceis, pedimos a sua colaboração e participação, pois os dados da entrevista muito nos ajudarão.

Gostaríamos que nos devolvesse esse bilhete, assinalando o melhor dia e horário para marcarmos a entrevista, ou sugerindo outros diferentes.

- () Quarta-feira – entre as 8h00 e 10h00 da manhã
- () Quarta-feira – entre as 13h00 e 17h00 da tarde
- () Quarta-feira – entre as 18h00 e 19h30 da noite
- () Sexta-feira – entre as 8h00 e 10h00 da manhã
- () Sexta-feira – entre as 13h00 e 15h00 da tarde

Certos de podermos contar o(a) senhor(a).
Agradecemos,

M.D.
Orientadora Pedagógica

Mariana Revoredo
mestranda

Escola P

Senhor pai, mãe ou responsável pelo(a) aluno(a) _____

A escola, juntamente com a UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) e a aluna mestranda Mariana Revoredo, realizarão uma pesquisa sobre leitura e, para isto, pedimos a sua colaboração para participar de uma entrevista com a aluna.

Embora saibamos que os horários para isto sejam difíceis, pedimos a sua colaboração e participação, pois os dados da entrevista muito nos ajudarão.

Gostaríamos que nos devolvesse esse bilhete, assinalando o melhor dia e horário para marcarmos a entrevista, ou sugerindo outros diferentes.

- () Terça-feira – entre as 7h30 e 9h30 da manhã
- () Terça-feira – entre as 13h00 e 17h00 da tarde
- () Quinta-feira – entre as 7h30 e 9h30 da manhã
- () Quinta-feira – entre as 13h00 e 15h00 da tarde

Certos de podermos contar mais uma vez com o(a) senhor(a).
Agradecemos,

A.G.O
Diretora da escola

Mariana Revoredo
mestranda

APÊNDICE III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS – SEGUNDA FASE

1. Quando você era criança, você costumava ler? Em que situações? Alguém contava histórias ou lia para você?
2. E hoje, você lê? Em que situações? Que tipo de livros?
3. Em que momentos você lê?
4. Você acha importante ler? Por quê?
5. E ter livros em casa? Você tem? Que tipo de livros? Como conseguiu?
6. Atualmente você compra livros ou outro material de leitura (jornal, revista)? Quais? Com que frequência?
7. Frequenta lugares que mediam a leitura? Igreja, biblioteca, serviço... Como são suas atividades de leitura nesses locais? É espontâneo, ou forçado?
8. Como é sua relação com a biblioteca? Já foi no Matarazzo? Tem carteirinha? Que tipo de livros pega? Com que frequência?
9. E ao sebo? Já foi? Costuma comprar livros, revistas? Com que frequência? Que títulos adquiriu? Sabe o que é... onde fica?
10. E a biblioteca da escola? Pode retirar livros de lá? Já tentou? Como foi?
11. Com seu filho... costuma ler pra ele? Em que momentos? Fazendo lição de casa? Lendo em voz alta?
12. Que tipo de atividades vocês fazem em família que lêem juntos? Pensar em momentos sociais de uso da leitura... restaurante, lista informações, internet...
13. Você conta histórias pra seu filho? Em que momentos? Com que frequência?
14. Acha importante esses momentos? Por quê?
15. Fale sobre a importância da leitura com relação ao seu filho.
16. Fale do papel da família enquanto mediador de leitura.

Fotografar os livros, se o entrevistado autorizar.