

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO

DOUTORADO

MARTHA RIBEIRO PARAHYBA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA LICENCIATURA EM
LETRAS:
A FORMAÇÃO DO LEITOR**

MARÍLIA

2008

MARTHA RIBEIRO PARAHYBA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA LICENCIATURA EM LETRAS:
A FORMAÇÃO DO LEITOR**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, para a obtenção do título de DOUTOR em EDUCAÇÃO. Área de concentração: ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

Orientadora: Professora Livre Docente Raquel Lazzari Leite Barbosa.

**MARÍLIA
2008**

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Parahyba, Martha Ribeiro.
P213p Práticas de Leitura na Licenciatura e Letras : a
formação do leitor
Martha Ribeiro Parahyba.. – Marília, 2008.
213p.30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.
Bibliografia: f. 191-207
Orientador: Prof^a. LD Raquel Lazzari Leite
Barbosa

1. Práticas de leitura. 2. Licenciatura em Letras.
3. Formação do leitor. I. Autor. II. Título.

CDD 372.41

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: Martha Ribeiro Parahyba

Título: Práticas de Leitura na Licenciatura em Letras: A Formação do
Leitor

Local e data de aprovação

Assinatura Membro/ Instituição componentes da banca examinadora

Prof^a Livre Docente Raquel Lazzari Leite Barbosa (Orientadora)

Prof^a Dra. Cecília Hanna Mate (USP)

Prof^a Dra. Alice Áurea Penteado Martha (UEM)

Prof^o Dr. Dagoberto Buin Arena (UNESP)

Prof^o Juvenal Zanchetta Jr. (UNESP)

Para Newton, Dolores, Rovilson, Camila e Caio

“o brilho que realça minhas danças”

AGRADECIMENTOS

A Raquel, professora orientadora, o meu reconhecimento ao seu esforço e paciência em minorar os percalços do caminho.

Aos professores Dagoberto Buin Arena e Cecília Hanna Mate, pela leitura cuidadosa e sugestões fundamentais apresentadas durante o Exame de Qualificação.

Aos professores, meus parceiros e amigos, do curso de Letras, pela total colaboração: Regina, Conceição, Clara, Cleiser, Deise, Denise, Flávio, Hilda, Ildo, Ivo, Maria Elena, Maridelma.

Aos alunos do curso de Licenciatura em Letras, Foz, turma 2006, pela disponibilidade e por terem possibilitado a realização deste estudo: Sílvia, Márcio, Joselma, Joelma, Joyce, Agda, Renata, Sheila, Luciane, Caroline, Carla, Verônica, Elci, Ilma, Patrícia, Gleicy, Thaísa, Celso, Ivan, Mariane, Adriana, Ângela, Janisse.

A Esther e Regina, pela receptividade e acolhimento às minhas dúvidas e ansiedades, nos nossos muitos momentos entre malas, rodoviárias e viagens.

A Tadeu, Aparecida, Edwiges, Expedito, Rita, Terezinha e Antônio, pelo acompanhamento constante.

A Julieta, pelo amparo e auxílio às infindáveis correções e ajustes.

A Miriam, da Biblioteca, sempre gentil em atender às minhas solicitações.

A Rosane, da secretaria acadêmica, pela compreensão ao permitir entrevistar alunos em horário de trabalho.

A Mari e Alessandra, secretárias do CEL, pelo simpático e ágil atendimento aos meus pedidos.

A Sônia, do setor de pós-graduação da UNIOESTE, pelas atenciosas informações.

Aos professores e funcionários do programa de pós-graduação da UNESP, sempre muito gentis.

A UNIOESTE, por proporcionar as condições para dedicar-me ao Doutorado.

A minha família, por compreender as minhas ausências.

A Deus, sem o qual, nada seria possível...

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

Everyone – young and old, past and present - has had to admit its primacy. For an ancient Egyptian official it was a 'boat on water'. For an aspiring Nigerian pupil four thousand years later it is 'a touch of light in a deep dark well'. For most of us it will forever be the voice of civilization itself... Reading.

*(“Preface”, Fischer, **A History of Reading**, 2003)*

Resumo:

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo compreender as diferentes formas de apropriação dos escritos, dos alunos da 4ª. série, do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu, com o foco sobre práticas de leitura, na perspectiva da história cultural. Interessa compreender os diferentes modos de apropriação e representação da leitura de alunos-leitores formandos do curso de Licenciatura em Letras, por meio do exame de suas práticas de leitura. A expressão práticas de leitura designa uma referência à leitura como um ato cultural. Portanto, opera-se teoricamente com contribuições de autores que trabalham com práticas de leitura e práticas de leitura escolar. A abordagem metodológica inclui pesquisa bibliográfica, questionário e entrevista apoiada na história oral. Tais práticas são examinadas a partir da reflexão sobre as narrativas colhidas e as observações realizadas na universidade e nos estágios de docência.

Palavra chave: Práticas de Leitura, Licenciatura em Letras, Formação do Leitor.

Abstract:

This study aims to comprehend the different forms of appropriation of the writings, by the fourth-grade students of Curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus of Foz do Iguaçu, focusing on the reading practice in the cultural history perspective. It is important to understand the different ways of appropriation and reading representation by the students-readers, undergraduates of Licenciatura em Letras with Teaching Certification, through the analysis of their reading practices. The expression reading practice denotes a reference to reading as a cultural act. In order to accomplish that, the work is done theoretically with contributions of those authors who work with reading practices and school reading practices. The methodological approach includes bibliographical research, questionnaire and interview based on oral history. Such practices are analysed from the reflection on the narratives collected as well as the observations made in the university and during the teaching training programs.

Keywords: Reading Practices, Teaching Certification, Reader's formation

Resume:

Ce travail de recherche a comme objectif de comprendre les différentes formes d'appropriation des écrits des élèves de 4ème série du cours de Licenciatura em Letras da Universidade do Oeste do Estado do Paraná (UNIOESTE), du campus de Foz do Iguaçu, avec comme objectif les pratiques de lecture, dans la perspective de l'histoire culturelle. Ce travail a pour intérêt de comprendre les différents modes d'appropriation et de représentation de lecture des élèves-lecteurs formés dans le cours de Licenciatura em Letras, et il représente la moitié de l'examen des pratiques de lecture. L'expression pratique de lecture désigne une référence à la lecture comme un acte culturel. Pour autant, cela s'opère théoriquement avec les contributions des auteurs qui travaillent avec les pratiques de lecture et de lecture scolaire. L'abord méthodologique inclut une recherche bibliographique, un questionnaire et une entrevue basée sur l'histoire orale. De telles pratiques sont examinées à partir des réflexions sur les narrations recueillies, sur les observations réalisées à l'université et sur nos stages de travail pédagogique.

Mots-clés: Pratique de la Lecture, Licence d'Enseignement en Lettres, Formation de Lecteur.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 - A PESQUISA	23
1.1. O grupo pesquisado	31
1.2. A história oral	33
1.3. Da observação às anotações	35
1.4. O questionário: reflexões	38
2 - CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE	53
2.1. Aspectos histórico-geográficos da cidade de Foz do Iguaçu	53
2.2. O curso de Licenciatura em Letras	54
2.3. A disciplina Estágio de Docência em Português	58
3 - O LEITOR NA PERSPECTIVA DOS PROGRAMAS POLÍTICOS E PROJETOS CULTURAIS	61
3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: práticas de leitura	66
3.2. Exames de avaliação e o leitor	70
3.3. Projetos culturais para formação do leitor	73
4 – ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR	78
4.1. O aluno leitor e o prazer da leitura	81
4.2. O aluno-leitor brasileiro entre professores e livros nacionais e estrangeiros	88
4.3. Alunos leitores de hoje	95

5- OS LEITORES E SUAS HISTÓRIAS	98
5.1. O leitor e a leitura: entre práticas, apropriações e representações	100
5.2. Leitores: entre as circunstâncias de apropriação dos escritos	104
5.3. Primeiros passos da formação de leitor	107
5.4. Práticas de leitura – práticas de valor social	113
5.5. Leituras escolares: entre o Ensino Fundamental e o Médio	116
5.6. Leitores autodidatas	123
5.7. Entre alunos que se consideram não-leitores e leitores viciados	127
5.8. A biblioteca dos leitores	131
 6 - PRÁTICAS DE LEITURA NA LICENCIATURA	 138
6.1. Autor, texto, leitor: da intenção à invenção	140
6.2. Na sala de aula da Licenciatura: entre práticas e representações	143
6.3. Um suporte muito popular: as fotocópias	157
6.4. Práticas de leitura no Estágio de Docência	164
6.4.1. O leitor e a leitura no contexto escolar	167
6.4.2. O estagiário e a docência: entre práticas e representações da leitura	170
 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	 184
 BIBLIOGRAFIA	 191
 APÊNDICE 1	 208
APÊNDICE 2	212

INTRODUÇÃO

Passemos ao leitor.

Porque, ainda mais instrutivas que nossas maneiras de tratar nossos livros, são nossas maneiras de lê-los.

Em matéria de leitura, nós, os leitores, nos concedemos todos os direitos, a começar pelos que recusamos a essa gente jovem que pretendemos iniciar na leitura.

O direito de não ler.

O direito de pular páginas.

O direito de não terminar um livro.

O direito de reler.

(...)

(Daniel Pennac, em **Como um romance**, 1993, p.139)

Não ler, ler qualquer coisa, ler uma frase aqui e outra ali são direitos de leitor, endereçados a todos nós, que pretendemos iniciar alguém na leitura. Presumidos dos direitos organizados por Pennac (1993, p.139), os diferentes modos de ler fazem parte da história do leitor, dos primeiros contatos com a leitura no seio familiar, nas práticas escolares, nas fugazes descobertas das leituras proibidas, nos passos da formação profissional; modos de ler em um mundo de objetos de leitura, em que o leitor se mobiliza para utilidade ou prazer, tornando-se capaz de distinguir as múltiplas riquezas da cultura escrita¹.

Presos no complexo tecido que os constituem historicamente, os direitos do leitor enraízam-se, entre formas e sentidos, aos gestos individuais, e remetem às próprias condições de leitura. Condições que se fazem perceber pelos modos de utilização, de compreensão, de apropriação e de representação manifestas no ato de ler. Tais condições incitam e, pode-se dizer, obrigam o reconhecimento de uma diversidade de construções de sentidos, uma vez que cada pessoa é única em experiências, e

¹ Roger Chartier, *Leitura e Leitores na França do Antigo Regime* p.247 – “Saber ler é outra coisa, não somente poder decifrar um livro único, mas mobilizar, para a utilidade ou o prazer, as múltiplas riquezas da cultura escrita”.

suscitam, a cada leitura, efeitos particulares que iluminam faces por apreender o poder expressivo das palavras.

A participação ativa do leitor na construção dos significados justifica-se por ser a uma prática cultural derivada do contexto de vida do leitor e de um processo social amplo, a prescrever as convenções presentes nos diferentes modos de ler de cada leitor – as apropriações dos escritos. É sobre as apropriações de alunos-leitores, formandos de um curso de Licenciatura em Letras, de que trata esta pesquisa. Busca-se compreender práticas e representações de leitura por meio do exame dessas práticas, que não advêm apenas da técnica, mas de apropriações e representações individuais e coletivas.

*

O interesse pela pesquisa sobre apropriações dos leitores surgiu da minha experiência profissional como professora de Literatura Brasileira, do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu, iniciada em 1994. Desde o primeiro dia de aula, tenho visto e ouvido, de alunos, dois fatos bastante distintos, mas intimamente relacionados: um deles, pilhas e pilhas de textos, entre técnicos e literários, fotocópias e anotações de aula; o outro, quando perguntados sobre o que leram ou estão lendo no momento, as respostas geralmente são negativas, não estão lendo nada.

De fato, por vezes, as práticas² de leitura, em que se usam escritos que não se apóiam em suportes tradicionais, como livro, revista, parecem não ser reconhecidas como ato de significativa compreensão. As circunstâncias que envolvem o ato de ler mostram-se cercadas pela relação que os alunos mantêm com o escrito, e isso se deve principalmente à forma como se reconhecem (e são reconhecidos) na experiência como leitor. Conhecer as apropriações dos textos pelo leitor, requer sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, de experiências constituídas ao longo da vida de leitor. Dessa forma, a expectativa em

² A expressão ‘práticas de leitura’ designa uma referência à leitura não visando o aspecto do discurso em que se manifesta, mas situada como um ato cultural, com a participação do leitor, dos objetos escritos e das circunstâncias históricas e sociais que os envolvem, constituindo um processo cultural múltiplo.

relação à leitura resulta de um processo de compreensão do ato de ler que está para além da leitura na forma de discurso.

No âmbito do aluno-leitor que se forma em cursos de Licenciatura em Letras, concebido como professor formador de leitores, procurou-se, neste trabalho refletir, sobre a compreensão e complexidade do confronto entre o leitor e suas experiências de leitura, seus modos de apropriação e seu compromisso como futuro formador de leitores. O compromisso implica considerar os modos de apropriação particular do escrito de cada aprendiz. A esse respeito, Paulo Freire (1979) explica, “o compromisso seria uma palavra oca, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume, se não se desse no plano concreto” (p. 15).

É evidente que essas apropriações, consideradas particularmente importantes para todos aqueles que pretendem formar leitores, referem-se a todos os leitores, e baseiam-se no entendimento da leitura como uma prática socialmente construída e não como um conjunto de capacidades individuais e universais. Esse é um dos motivos pelo qual as percepções de cada componente do grupo pesquisado foram tecidas sobre eles próprios e sobre sua inserção na instituição de formação, considerando os referenciais culturais de cada um e as propostas teóricas advindas do curso, em função dos novos saberes apreendidos.

Como mencionado antes, a estratégia que se impôs, ao pensar na elaboração da pesquisa, era a de saber como os alunos universitários lidavam com os objetos escritos. Insinuava-se no meu cotidiano de Professora de Literatura o interesse em compreender as razões pelas quais os alunos afirmavam que não liam, mesmo eu os vendo ler. Queria compreender também porque os próprios alunos da Licenciatura reclamavam de que os colegas não liam, ou, ainda, porque os colegas professores pareciam insatisfeitos com o ‘pouco caso’ pelas leituras propostas no curso. Essa preocupação fundamentou-se nas discussões, iniciadas na década de 90, em torno da qualificação docente, num momento de mudanças, de “desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (MARQUES; PEREIRA, 2002, p. 181-182) que associam tal acesso à leitura e à escrita.

De que maneira me unir aos esforços de estudiosos brasileiros que procuravam caminhos que superassem “a dura e triste situação” da formação de professores no País,

tema central dos debates promovidos no II Encontro Nacional dos Fóruns³ das Licenciaturas, no Rio de Janeiro, em maio de 2000.

O problema da leitura com o qual a escola confronta-se, desde o início da década de 70, diz respeito, a meu ver, também à Licenciatura em Letras. As perenes discussões convergem para a dificuldade de compreensão leitora de alunos que poderão vir a ser futuros professores e realçam a questão da formação do leitor.

A idéia de que ao exercício de um comportamento social corresponde um posicionamento no mundo que implica “na experiência social, nas preocupações e nos modos de análise que geram a produção do escrito” (FOUCAMBERT, 1994, p. 142) está profundamente enraizada no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras⁴, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, elaborado em 2003. O Perfil Profissional do curso aponta com clareza o papel do profissional de Letras que se pretende formar em todas as suas instâncias, inclusive a de leitor.

O acadêmico deverá desenvolver competências e habilidades para lidar com o ensino de línguas nas mais diferentes situações, principalmente *aquela das salas de aula do ensino formal*. “Deverá estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho”, bem como com a constante preocupação em *formar o cidadão* em sua natureza democrática e cidadã. Além de ser um profissional que reflita constantemente sobre a *própria prática*⁵, deverá ser alguém que admita, como princípio de exercício profissional, a permanente atualização.(PPP-CL, 2000, p. 25).

*

³: “Os fóruns devem investir por meio de discussões políticas mais amplas e de estudos sistematizados na análise da situação dos cursos de formação docente” afirmam os coordenadores do evento Marques e Pereira (2002, 181), e que perpassam pelas orientações das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: Curso de Licenciatura de Graduação Plena” (Brasil, 2001), I Encontro Nacional dos Fóruns das Licenciaturas, em novembro de 1999, fazendo parte da programação do IV Seminário Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), em Recife (PE).

⁴ Legislação Básica de Reconhecimento do Curso: 023/2000 – SETI de 04/10/2000 e Parecer no. 358/2000 do CEE.

⁵ Os grifos foram feitos por mim.

Embora construídas e/ou veiculadas pelo filtro obrigatório da formação escolar, as práticas de leitura a ultrapassam, dependentes da multiplicidade de usos, lugares e ambientes em que se desenvolvem. Contudo, é no interior da Licenciatura, da formação e das informações geradas nas exigências do curso que o uso do escrito se consagra, pois é aí que *nasce* o professor, *concebido* para a lide do ensino. Assim, tais práticas – modos de ler, gestos, representações e apropriações – se constituem do meu universo de pesquisa. Tal análise pretende embasar a reflexão fundamental deste trabalho, ou seja, como os modos de apropriação dos escritos expressam as concepções de leitura e leitor do futuro professor formador de leitores.

A posição ambígua dos alunos na última série do curso torna favorável a reconstituição das práticas de leitura desses leitores: ora alunos, ora professores que ocupam posição móvel, dinâmica, formam um importante núcleo difusor dos *saberes acadêmicos*. São alunos preocupados com a experiência para a formação de outros alunos. Contudo, não aparece, nas conversas e nas experiências de estágio, uma preocupação explícita com os modos de apropriação dos escritos, muito diluída quando trabalham com atividades de leitura. Isso não impede que um dos desafios desse grupo seja o de lidar com a leitura na forma concreta, na escola; refiro-me às atitudes e comportamentos de leitor como um ato de significação, como usos do impresso no concreto das práticas dos diferentes modos de ler. Afinal, são esses alunos que virão a orientar a formação dos leitores das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

É sob o prisma da caracterização dos diferentes modos de ler que pretendo problematizar e examinar as práticas de leitura dos alunos da 4ª série do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu.

Uma questão instigante diz respeito aos desvios⁶ que se evidenciam nas maneiras de ler de cada leitor e contribuem para a construção da diversidade de significados. O texto, incumbido de sua verdade, defronta-se com um leitor disposto a percorrer-lhe as páginas e criar novos sentidos. Nos estreitos limites impostos pelas circunstâncias que cercam o mundo do texto, o leitor encontra espaço para percorrer terras alheias, apropriar-se, sob o comando de seus gestos, modos e formas, do escrito que insiste em subjugar-lo.

⁶ O conceito desvios da leitura é dado por Michel de Certeau e significa um conjunto de apropriações da leitura que não obedece aos padrões culturais da elite dominante, em *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*, vol. 1. RJ: Vozes, 1994.

As práticas de leitura, decorrentes de diferentes circunstâncias, estão sujeitas às representações dos leitores. Algumas ainda permanecem herdeiras de uma tradição, inspirada na Bíblia, na qual o livro é um objeto sagrado e, como tal, o leitor precisa obedecer às mesmas normas de conduta que se tem em relação ao Livro da Palavra, em que se preserva um espaço adequado para a realização da leitura séria, concentrada, circunspecta. Todavia, em outras práticas, o livro não passa de um objeto de consumo qualquer e seu local de exposição é definido pela facilidade de acesso do consumidor-leitor, que poderá manuseá-lo à vontade, podendo encontrá-lo de balcões de supermercado a farmácias, ou em qualquer outro lugar, sem que isso cause estranheza.

A distância que separa um comportamento do outro é marcada pela forma como se compreende a leitura e o que dela se espera. Essa multiplicidade de gestos marca uma tensão entre os modos de cada um ler os diferentes escritos e o modo como o autor (e demais interessados em sua leitura) estabelece as convenções de leitura. As experiências individuais, então, ao mesmo tempo em que são únicas, também se inscrevem no interior de modelos e formas compartilhadas em comunidade: “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular [...]. Esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade [...] O que muda é que o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios” (CHARTIER, 1999, p. 91). As diferenças entre os modos de ler entre o leitor e todos aqueles que compartilham dos mesmos textos deixa à vista uma espinhosa tensão entre o leitor e o escrito. Tensão que suscita interesse.

Sob esse ângulo, os alunos de Letras constituem uma comunidade em que compartilham os mesmos escritos – os textos do curso –, para a qual convergem histórias de leitores extremamente ricas. São essas histórias de leitura, de cada um dos alunos-leitores, que estabelecem os primeiros passos dessa pesquisa; dos momentos iniciais das leituras em família, à escola básica, até a quarta série da Licenciatura em Letras; do percurso universitário à experiência no estágio de docência. Nos depoimentos, os alunos-leitores revelam maneiras de ler, determinadas em seu relacionamento com os escritos ao longo de sua história, e com os quais construíram seus paradigmas de leitura.

A constituição do paradigma de leitura é válida para uma comunidade de leitores, num momento e lugar determinados, caso dos alunos Licenciatura em Letras. Cada uma das maneiras de ler, de membros de uma mesma comunidade de leitores,

comporta gestos específicos, usos próprios do livro e dos textos de referência, cujo modo de ler se torna o arquétipo de todos os outros. Sendo assim, a preocupação em conhecer as histórias e os modos de ler dos alunos, formandos de Letras, significa conhecer os modos como se formaram leitores e as referências que o constituem como formadores de leitores.

Formar-se como leitor é um trabalho para a vida inteira. É uma história. Cada leitor deve viver a sua história de amor aos livros, de caça aos textos, de convívio com autores, de relacionamento com as idéias que os ensaios defendem, com as imagens que os poemas constroem, com as vidas paralelas que as narrativas produzem (PERISSÉ, 2005, p. 82).

Este trabalho aprofunda a questão das práticas de leitura de leitores que pretendem se tornar professores, capazes de compreender o papel do leitor na relação com o escrito a partir de seus próprios modos de ler. Esse reconhecimento se faz necessário em quem servirá de modelo para a formação de novos leitores. Por essa razão, interessa-me compreender os diferentes modos de apropriação e representação da leitura de alunos-leitores formandos do curso de Licenciatura em Letras, por meio do exame de suas práticas de leitura. Para tanto, opera-se teoricamente com contribuições de autores que trabalham com práticas de leitura – Chartier (1990, 1996, 1997, 1998), Certeau (1994), Darnton (1990), Ginsburg, (1998), Hébrard (1998) – e práticas de leitura escolar – Silva (1991, 1995, 1998, 1999), Soares (2005, 2006), Zilberman (1991, 1993, 2002, 2003), Foucambert (1984, 1993, 1997).

A abordagem metodológica inclui pesquisa bibliográfica, questionário (apêndice 1) e entrevista (apêndice 2) apoiada na história oral. A pesquisa bibliográfica recorre a documentos do curso de Licenciatura em Letras e seus objetivos, a projetos políticos e programas culturais mais recentes do governo brasileiro e se completa com a apreciação bibliográfica da história da leitura – dos modos mais comuns de práticas de leitura na escola, e fora dela –, para dar visibilidade à leitura, na perspectiva histórica. Essa revisão tem por objetivo situar o grupo pesquisado no interior das configurações educacionais, tanto políticas quanto históricas, de onde emergem, em grande parte, as representações de leitor e de leitura.

Além desse levantamento teórico, foi elaborado um questionário, pensado a partir dos tópicos mais evidentes da pesquisa bibliográfica acerca do leitor e de práticas de leitura, com perguntas que focalizam aspectos do leitor, da leitura – tanto de forma

geral quanto da realizada na escola – e formação do leitor. O objetivo do questionário é o estabelecimento de algumas referências que orientassem a entrevista posterior, para evitar a tentativa de minha conduzir as histórias de leitura dos alunos nessas entrevistas.

Os tópicos sobre a leitura, evidenciados na pesquisa bibliográfica, e os resultados do questionário forneceram condições para observar as aulas dos estágios de docência e para organizar os temas das entrevistas. A história oral forneceu os princípios metodológicos para as entrevistas, e está sendo entendida como fonte de informação, pois os relatos orais permitem ao pesquisador o acesso a informações difíceis de serem encontradas – confidências de experiências pessoais e impressões particulares (CAMARGO; ALBERTI, 2004) –, que também fazem parte do acervo documental básico desta pesquisa.

As narrativas foram gravadas sob a forma de entrevista. A gravação foi transcrita e daí surgiram os documentos que permitiram a reflexão sobre as práticas de leitura. Segundo Camargo e Alberti (2004), o depoimento é um documento que serve como fonte de investigação das formas como o passado foi apreendido e interpretado pelo depoente. Trata-se de compreender o objeto de estudo por meio do indivíduo que viveu, direta ou indiretamente, a situação que se quer investigar.

As entrevistas, comentadas nos capítulos cinco e seis, permitiram o exame de:

- Comunidade de leitores.
- Condições de produção e recepção da leitura.
- Materiais de leitura mais usados, as possibilidades de acesso e a significação a eles atribuída.
- Atitudes dos alunos em relação a esses materiais.

O trabalho organiza-se da seguinte forma:

No primeiro capítulo, há a explicitação do referencial teórico da história cultural das práticas de leitura, com apontamentos sobre os princípios que regem a análise da leitura sob a ótica das práticas culturais, além de esclarecimentos sobre a metodologia da história oral. O estudo sobre práticas culturais, no qual se inscreve esta pesquisa,

encontra na metodologia da história oral uma possibilidade para descortinar redes de práticas que não se mostram organizadas segundo divisões sociais prévias.

Encontram-se, também neste capítulo, algumas explicações acerca do grupo pesquisado, das observações realizadas e a técnica empregada para fazer as anotações nos diários. O princípio da observação procurou seguir a orientação de Lüdke e André (1986) quanto à forma e à situação de coleta de dados, restringindo-os ao interesse em conhecer como os alunos formandos de Letras lidavam com os escritos, dentro e fora da sala de aula e nos estágios de docência. Quanto aos registros das observações, foram apenas sob a forma escrita e não foram feitos durante a observação dos estágios, embora com a preocupação de conservar o maior número de informações sobre os eventos observados, o que deu margem a muitas reflexões.

No mesmo capítulo, estão as reflexões feitas sobre as informações colhidas no questionário, com a finalidade de conhecer o grupo pesquisado: aspectos sociais, formação educacional, relação com os escritos e a perspectiva de formação de leitor.

No segundo capítulo, há uma caracterização geral do curso de Licenciatura em Letras da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, além de alguns esclarecimentos sobre o projeto político-pedagógico do curso relativo ao estágio supervisionado.

O terceiro capítulo traz aspectos específicos da constituição das referências das práticas de leitura escolares, na perspectiva dos projetos políticos e programas culturais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, quando a disciplina de Literatura Brasileira foi introduzida no currículo. O objetivo é ressaltar a função da leitura no cerne desses programas e projetos, onde é pensada como elemento fundamental para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, contribuindo na preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. É nessa perspectiva que se inscrevem algumas das referências norteadoras das representações de leitura dos alunos formandos da Licenciatura em Letras, submetidas a exame neste trabalho.

No quarto capítulo são explicitados aspectos históricos específicos de práticas de leitura, que tanto podem ser contextualizados na Grécia Antiga, como nos dias atuais, e servem para entender práticas de leitura observadas entre os alunos-leitores de hoje. Da elocução expressiva dos primeiros gregos a divulgar feitos heróicos às práticas de leitura silenciosa, em suportes materiais, que tomam conta das sociedades letradas na atualidade, a leitura percorreu um longo caminho de restrições, normas e necessidades. Neste capítulo, são apontados alguns dos caminhos percorridos pela leitura.

O quinto capítulo contém as narrativas dos alunos, a tratar das histórias de leitura de antes do ingresso no curso de Letras. Nelas afloram desde as primeiras lembranças das leituras familiares, das histórias contadas pelos pais, dos primeiros professores, da entrada na escola, até as práticas de leitura durante o ensino fundamental e médio. Foram lembrados os medos, as obrigações e os prazeres de ler e fazer tarefas para a escola. Uma multiplicidade de práticas de leitura foi exposta nas histórias de leitores, não-leitores e ex-leitores.

O sexto capítulo contém os depoimentos dos alunos acerca de suas experiências de leitura vividas na Licenciatura. Lembranças dos primeiros dias, dos choques, das decepções, das dificuldades encontradas ao ler os textos teóricos, dos sucessos obtidos com a invenção de modos de ler que permitiram compreender textos vistos como difíceis. Reflete-se também sobre o uso da fotocópia, suporte alternativo para solucionar o problema da dificuldade com a aquisição dos diversos textos teóricos do curso. E ainda são apresentados os relatos das experiências das práticas de leitura realizadas na docência; dos problemas enfrentados com a tarefa desconhecida, considerada por alguns, muito boa, e, por outros, motivo de decepção e angústia.

O último capítulo encerra o trabalho escrito. Nele, procuro alinhar os principais elementos que constituíram os modos de apropriação dos escritos pelos alunos do curso de Letras e das implicações para a formação do leitor.

1

A PESQUISA

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo compreender as diferentes formas de apropriação dos escritos dos alunos da 4ª. série do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu, com foco em práticas de leitura sob o prisma da formação do leitor, na perspectiva da história cultural.

O exame das práticas de leitura em um grupo que partilha os mesmos escritos revela maneiras, gestos, comportamentos e atitudes, imersos nas diferenciações culturais complexas e imperceptíveis, mesmo quando se considera apenas o recorte escolar em que o grupo se inscreve. No interior de comunidades em que circulam os mesmos textos e as mesmas atividades ligadas a esses textos, o reconhecimento da multiplicidade de princípios pode explicar as distâncias culturais e as razões que levam às diferenciações na forma como cada aluno-leitor compreende e lida com os escritos.

A possibilidade de imersão na cultura viabiliza-se pelo referencial da história cultural, que procura tratar a história como um amplo campo de investigação capaz de dialogar com a diversidade, admitir a subjetividade, salientar o papel das idéias e das representações na constituição do mundo social, valorizar o papel do sujeito comum na história, incorporar os relatos orais como fonte de reconstrução da memória coletiva e resgatar a arte de narrar que, no campo específico da leitura, tem-se configurado como um esforço de recuperar e dar a conhecer certos leitores e certas práticas que historicamente estiveram silenciadas.

Esta pesquisa é norteada pelos estudos da História Cultural, procurando significados de práticas e representações sociais, a partir dos quais identifica o modo de determinada sociedade ser construída, pensada e dada a ler em diferentes lugares e momentos. Aqui, a história cultural não se limita à produção cultural literária e artística oficialmente reconhecida, ampliando-se a todos os aspectos culturais das práticas de leitura de determinada sociedade historicamente localizada, não só na perspectiva da

produção dos objetos-escritos, mas também nos meios pelos quais se produz e transmite. Uma história que se preocupa em estudar as representações que se constroem sobre o mundo e em entender que “a história pode ser buscada na gestualidade e teatralidade do corpo, na encenação dos gestos que se justapõem à fala e ao som, na expressão gráfica, pictórica ou do espaço construído, que chega a fazer falar a pedra” (PESAVENTO, 2003, p.8).

Tomando o pensamento de Barros (2004, p. 61) acerca dos padrões que subjazem aos objetos culturais, os estudos da História Cultural têm como matéria prima: “as visões de mundo, os sistemas de valores, os sistemas normativos que constroem os indivíduos, os modos de vida relacionados aos vários grupos sociais, as concepções relativas a estes vários grupos sociais, as idéias disseminadas através de correntes e movimentos de diversos tipos”.

Esta pesquisa focaliza um novo território dentro de um difuso mapa de estudos sobre as práticas culturais que cercam o objeto livro. A leitura de um livro também é uma prática cultural gerada pelo leitor, criador de novas práticas sociais que poderão se transformar em representações, atitudes, crenças, comportamentos, referências familiares e modalidades de aprendizagem da leitura. Uma vez que cada leitor, a partir de suas próprias referências, tem uma atitude de leitura diferente e atribui um sentido mais ou menos particular ao escrito, torna-se ele, leitor, responsável pela produção, difusão e consumo de práticas e representações culturais, cujo tema remete a Certeau (1994) e seu interesse pelas operações dos usuários.

Contrapondo-se ao interesse despertado pelo consumo dos produtos culturais no mercado de bens, Certeau (1994, p. 46) detém-se nas operações e usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes: astuciosas, dispersas, invisíveis, a se deixar perceber “pelas maneiras com que se empregam os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”. Por essa razão, interessa uma pesquisa que se preocupa com o fraseado que distingue um usuário de outro, devido à capacidade de inventividade artesanal que combinam elementos distintos. Numa perspectiva de analista da cultura, Certeau (1994, p. 47) viu a necessidade de “esboçar uma teoria das práticas cotidianas para extrair de seu ruído as maneiras de fazer”. Entre elas podem ser incluídas as práticas cotidianas de leitores, estudadas mais amiudamente por Roger Chartier.

Sobre tais estudos, Burke (2005) explica que a história das práticas de leitura é definida, por um lado, em contraponto com a história da escrita, e, por outro, com a

história do livro, passando a ter como foco o papel do leitor. Em reação ao crescente número de livros, os leitores destacam-se pela capacidade de inventar modos distintos de obter informações dos escritos, sem precisar ter de ler do início ao fim, conferindo, a esses modos de usar os escritos, os direitos típicos de leitor. Esses direitos, alguns deles enumerados por Pennac (1993), são corolários de um leitor independente, que privilegia os modos particulares de ler: pular páginas, ler qualquer coisa, reler, ler uma frase aqui e outra ali.

O ato de ler um texto não é um processo em que se lê identificando, em primeiro lugar as palavras, depois as frases, numa sequência de ações, cuja soma leva à compreensão. Em grande parte, a leitura é um processo de produção de sentido no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações, em que o leitor desenvolve um amplo e complexo cruzamento entre ações e informações diversificadas sobre e com os escritos, envolvendo simultaneamente habilidades, modos de ler e gestos que se traduzem por apropriações particulares de cada leitor.

Não ler, não terminar um livro, ler em qualquer lugar e ler em voz alta revelam um capital⁷ de apropriação que confere ao escrito uma certa legibilidade a fim de alcançar o sentido. Como ressalta Manguel (1999), o verdadeiro leitor encontra a sua própria maneira de ler para, e realmente, se apropriar dos livros que lhe chegam às mãos, e fazer daquela leitura, a sua, em particular.

Sobre esse aspecto, Chartier (1996, p. 68-74) chama a atenção para se ter em vista gestos, atitudes, suportes materiais do escrito que conservam os traços dos leitores. Daí advém a “necessidade de uma atenção redobrada à materialidade dos textos e à corporalidade dos leitores”, através das quais se estabelecem as apropriações dos textos com as quais se pode “compreender, em sua historicidade e suas diferenças, os usos e as apropriações de que os textos, literários ou não, foram objeto”.

Os estudos de Certeau (1994, p. 143) possibilitam visitar a vida cotidiana do outro, em momentos esparsos de uma apropriação anônima e volátil, da qual pouco restará para um testemunho que não será apropriado por mais ninguém, “um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas”.

⁷ O termo refere-se ao conceito de Pierre Bourdieu, “capital cultural”, que, segundo o autor, se refere a “uma hipótese indispensável para dar conta do desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando ao ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as classes e frações de classe podem obter no mercado escolar”, no artigo “Os três estados do capital cultural”, em *Escritos de Educação*, Vozes, RJ, 1998.

E esclarece: “A gestão de uma sociedade deixa enormes ‘restos’. Em nossos mapas isso se chama cultura” (CERTEAU, 1994, p. 234). Por conta dos ‘restos’, assumem enorme importância os relatos, os testemunhos daqueles que fazem parte da multidão.

Tal perspectiva cria as condições que asseguram a validade de um trabalho que se empenha em descobrir nas histórias de leitores, práticas de leitura anônimas. Por essa forma de compreender a pesquisa, o método de investigação procura se adequar ao caráter de fluidez dinâmica em que se encontra o objeto da pesquisa e permitir a compreensão da “trama intrincada do que ocorre numa situação microssocial” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 30).

A metodologia da história oral se mostra a mais adequada para acessar as versões de práticas, apropriações e representações de leitores no percurso de formação que se instaura entre a família, a escola e uma nova história de formação, que se refaz como formadores de leitores. Os depoimentos focalizam passado e presente e reconstroem a memória, testemunha de acontecimentos da vida privada e coletiva que se dispersa pelo fazer diário. No caso, de leitores, os depoimentos possibilitam a construção de interpretações de princípios norteadores de ações, de gestos, de comportamentos, a refaz-se nas práticas docentes.

O enfoque dos estudos da história cultural sobre as práticas de leitura forneceu os meios para realizar o exame das práticas de leitura vislumbradas nas falas e nos gestos dos alunos. Procurou-se instaurar um diálogo das experiências de leitura, dos alunos formandos de Letras, por meio de suas memórias de leitores, que se inscrevem durante a leitura e revelam atos de leitores.

A pesquisa situa-se no encontro desses estudos para dar conta da investigação que se localiza entre práticas de leitura e práticas de leitura escolar. A partir dessa visão, as reflexões foram orientadas em torno dos estudos acerca da formação dos leitores pela escola e das condições concretas em que se realiza a leitura, isto é, das práticas de leitura, buscando apontar algumas características, que tomam como referência as atitudes de leitor com relação a práticas, apropriações e representação da leitura na formação do leitor.

Neste trajeto de pesquisa, foi delineado o percurso em que se procura problematizar a formação do leitor na perspectiva de suas práticas. Para isso, buscou-se dialogar com os estudos sobre práticas de leitura de Chartier (1990, 1996, 1997, 1998), Certeau (1994), Darnton (1990), Ginsburg, (1998), Hébrard (1998) e os estudos de Silva (1991, 1995, 1998, 1999), Soares (2005, 2006), Foucambert (1984, 1997),

Zilberman (1991, 1993, 2002, 2003) sobre o leitor e a escola. Dessa forma, a narrativa de alunos é fundamental para penetrar no cotidiano de pessoas comuns e conhecer suas práticas diárias de vida, de consumo, de leituras.

No interior dos estudos acerca das práticas de leitura entre alunos universitários ancorados na abordagem da história cultural, destacam-se os trabalhos de Dauster e Pavão (1999, 2000, 2002), integrantes do grupo de pesquisa do Departamento de Educação da PUC – RJ, que se volta para a investigação das práticas leitoras de estudantes universitários, buscando compreender e inventariar as relações existentes entre estudantes universitários, escritos e o espaço circundante. Destaca-se também o trabalho de Corrêa (1999, 2001), versando sobre as práticas de leitura entre os alunos ingressantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, com a intenção de mapear os modos pelos quais se organiza a leitura para os alunos iniciantes do curso de Pedagogia.

Esta pesquisa encontra-se no horizonte das propostas que focalizam a vivência cotidiana de estudantes universitários, que possuem a particularidade de integrarem a mesma comunidade de leitores, como um aspecto importante para construir essa forma de compreender as memórias dos formandos de Letras. Sem esquecer, todavia, o que explica Bourdieu (2005a, p. 189) acerca da ‘trajetória’ de vida de cada pessoa; não se pode relevar a importância do campo no qual se desenrolou o conjunto das relações que uniram as pessoas nos espaços possíveis: “tentar compreender uma vida como uma série única e por si só suficiente de acontecimentos sucessivos [...], é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto do metrô sem levar em conta a estrutura da rede. Isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações”. Por essa razão, tornou-se necessário o conhecimento dos programas e projetos políticos brasileiros relacionados à leitura.

Tal proposta de pesquisa efetivou-se a partir das lembranças das práticas de leitura vivenciadas por estes alunos, desde a época da infância, no cotidiano da vida familiar, abrangendo a época escolar, chegando até os dias de hoje, quando ocupam o lugar não só de alunos mas também de professores – estagiários – na docência. Pretendeu-se com isso re-construir, junto com os alunos, as trajetórias de leitores, gestos de leitura, livros que leram, professores de quem se lembravam, referências de leitura na infância em família e na escola, a passagem pelo Ensino Fundamental e Médio, as indicações dos amigos, as obras preferidas, o ingresso na Licenciatura, os choques, surpresas e aprendizados, as apropriações, influências e rejeições, buscando com isso

reconstituir as práticas de leitores oriundos das diversas partes do país e que vieram para constituir a mesma comunidade, em Foz do Iguaçu. Esta é a tarefa, reconstituir em suas diferenças e especificidades, as diversas maneiras de ler que caracterizam o grupo.

Reconstituir modos de ler significa olhar para o leitor e sua história e voltar a atenção para o processo em que ele, leitor, se formou; considerar que as diferentes formas com que atribui significado ao escrito depende “das formas e das circunstâncias por meio das quais os textos são recebidos e apropriados” (CHARTIER, 198, p. 6). As formas pelas quais os leitores se apropriam dos escritos se revestem de significação e estabelecem paradigmas que se re-elaboram por gestos, espaços, modos de fazer e dizer, nascidos no interior das comunidades de leitores, para as quais retornam sob novos modos de apropriação e de representação.

As trocas entre leitores e escritos, para além de suas invenções singulares, recebem os sons distantes dos aparatos que organizam a instituição escolar. Dali ecoam entre as paredes da escola, e, neste “espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura”, como afirma Regina Zilberman (2007a, p. 2) é fundada uma história de leitura, “de que fazem parte as diferentes filosofias educacionais, as concepções relativas aos processos de ensino, o modo de organização do aparelho pedagógico”. Sob esse alicerce, funda-se um de outra ordem caracterizado por uma maneira de ler, que se distingue por mobilizar a compreensão do texto e dominá-lo em função das pequenas diferenças que constituem as particularidades formais de cada leitor ler.

A adoção desse pressuposto implica considerar a perspectiva em que textos e leitura são aqui tomados. Os textos, canônicos ou não, são objetos concretos, organizados num dispositivo material de forma a atingir os objetivos de seu autor e dos editores (e demais interessados em sua leitura) com o propósito de ser lido numa perspectiva específica. Quanto à leitura, está sujeita a usos, costumes e significações diferenciados pela experiência de cada leitor, principalmente aprendidos na escola (BOURDIEU, 1996).

As colocações de Pierre Bourdieu (1996) sugerem um caminho, ao observar que a leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que, por se tratar de uma prática mais diretamente aprendida na escola, o nível de instrução exerce um peso mais forte, relativamente ao meio fora da escola, e que as representações incrustadas na leitura procuram seguir as disposições que regem estes níveis escolares.

Os diferentes modos de ler identificam a leitura como uma prática constituída pela interação entre uma pessoa e um texto, resultado de aprendizagem pelo encontro com outros homens, num determinado momento, portanto, cultural. A complexidade do processo mostra que não é apenas do contato do leitor com o texto que se faz a leitura, não no sentido da interação. Ela só acontece quando se estabelece um encontro significativo entre leitor e escrito e o leitor se reconhece como responsável pela jornada que será percorrida simultaneamente em dois mundos: “mundo do texto” e o “mundo do leitor”⁸.

A possibilidade de interação que o leitor estabelece a partir da diversidade de modos com que se apropria dos textos tem sido investigada nos estudos de Roger Chartier e aponta para divergências entre sentidos, nascidas não só da competência de leitura como também das maneiras de ler e dos usos que o leitor faz. São contrastes entre significações plurais e inesperadas, que ultrapassam os sinais discursivos do autor e os protocolos de leitura ali depositados pelo impressor, deixando perceber as marcas individuais que guiam estas leituras e estabelecem novas referências para os estudos sobre a condição do leitor.

Com base nessa perspectiva, é possível evocar as condições em que se viabiliza o processo do leitor diante do escrito, e daí prestar atenção a apropriações e a referências que norteiam os critérios da própria formação de leitores.

A investigação sobre as formas de apropriação da leitura de alunos do curso de Licenciatura traz consigo, implicitamente, o tema da formação do leitor. A expressão é ambígua e pode remeter tanto à prática de leitura, que resulta na formação de um leitor que sabe o que faz e o faz com frequência e para diversas finalidades, como à idéia de uma experiência pedagógica⁹ prática, advinda de atividades universitárias que conduzam à formação como formador de leitores.

As contundentes afirmações de especialistas na área garantem que para ser um bom formador de leitores é preciso ser um professor praticante. Interessa, por essa razão, a primeira perspectiva, isto é, a abordagem de uma prática de leitura norteadora de referências para a formação de leitores.

⁸ Expressões de Paul Ricoeur, apud Roger Chartier, *História da Leitura no Mundo Ocidental*, vol. 1, 1998, p. 6.

⁹ Confira Carvalho e a prática pedagógica da leitura, *Revista Teias, UERJ*, 2001, nº 5, p. 8.

A formação, considera Larrosa (2001), é um desenvolvimento integral e contínuo das inclinações e possibilidades do indivíduo, realizada por um tipo de força que, através de uma sucessão de encontros e vicissitudes, conduz à constituição da personalidade, livre e integrada a uma plena humanidade.

Na Literatura, o conceito de formação aparece como um trajeto não normatizado no qual se aprende a ler (e a percorrer) o mundo. Na perspectiva da viagem, o que chama a atenção em Larrosa, é a possibilidade de dissolver todos os esquemas de interpretação que são dados a ler o mundo, para que o mundo se torne apreensível e legível.

Empregando raciocínio análogo é possível pensar a formação de um leitor nesses termos, em que o leitor procura olhar/ver sua própria experiência como leitor, revendo suas práticas de leitura e reiventando-as, quando necessário. Esse processo estabelece uma problemática tensão entre o já configurado (práticas de leitura já instituídas) de uma determinada maneira e a necessidade, o desejo, de buscar outros modos de fazer, e refazer, o percurso que já parecia delimitado.

Desse modo, entre as duas faces do conceito de formação – significando, “de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes, por outro, levar o homem até a ‘conformidade’ em relação a um modelo ideal do que é ‘ser humano’, que foi fixado e assegurado de antemão” –, Larrosa (2001, p. 149-167) propõe se a pensá-la de outra maneira, sem ter uma idéia pré-escrita de seu desenvolvimento e nem um modelo normativo de sua realização: “algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma idéia prescritiva de seu itinerário e sem uma idéia normativa, autoritária, excludente de seu resultado”.

Para complementar a perspectiva de leitor, consideram-se as colocações de Foucambert (1994) acerca da importância do papel do aluno-leitor, e cidadão, centro das preocupações tanto da escola, quanto de uma política cultural da sociedade, o que exige mobilização e desenvolvimento consciente tanto de uma, quanto de outra, e aponta a necessidade de um amplo trabalho que envolve não só os alunos, mas também as famílias e a comunidade. Movimentos dessa natureza confrontam-se com as representações criadas pelas práticas anteriores à intervenção pedagógica e são identificadas por um conflito definido como outros modos de conhecimento de referência.

Assim, quando se pensa em abordagens em relação à leitura, há pelo menos uma implicação importante: as referências do leitor. A análise das práticas de leitura permite conceber uma série singular de operações que intervém no processo de leitura e permite

identificar as referências do leitor, “quanto menos o meio familiar e social utilizar a escrita, tanto mais essa defasagem impedirá os alunos de compreender o que é preciso fazer para ler e para aprender a ler” (FOUCAMBERT, 1994, p. 134).

Na esteira de Larrosa (2001), Silva (1998, 2001), Soares (2005, 2006), Zilberman (2002, 2003) e Foucambert (1994, 1997), entre outros estudos acerca da formação do leitor pela escola, a idéia deste trabalho é repensar a formação em referência às práticas de leitura, como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como parte do processo de produção infinita de sentidos.

1.1. O grupo pesquisado

Desta forma, o foco de investigação voltou-se para a turma que estava na 4ª série, do curso de Licenciatura em Letras, os formandos de Letras de 2006. Pareceu adequado desenvolver a investigação sobre as práticas de leitura dos alunos da Licenciatura em Letras em uma turma que, em primeiro lugar, eu não havia ministrado aulas, e, em segundo lugar, estava próximo à realização do estágio de docência. Procurei-os com o propósito de conhecer, por intermédio de suas histórias de leitura, as práticas e representações de leitura antes do ingresso na Licenciatura e durante o curso de Letras, e as histórias acerca do planejamento e das experiências no estágio de docência.

Procurei elaborar um trabalho em torno do percurso seguido pelos alunos como leitores, tomando como referência seus depoimentos, para tornar visíveis formas de apropriação, invenções, usos, gestos e desvios das/nas suas práticas. Acredito que o estudo traz elementos para a discussão da prática de leitura na formação de leitores e de leitores formadores de novos leitores.

Embora tenha estendido o convite a todos os alunos para participarem das três etapas da pesquisa: questionário, entrevista, e observação do estágio de docência, vinte e dois concordaram em ceder-me a entrevista, utilizando o gravador; dois alunos concordaram em conversar comigo sem uso de gravador; e de doze alunos tive a oportunidade de assistir ao estágio de docência. O local das entrevistas foi estabelecido

pelos próprios alunos. De maneira geral, aconteceram na universidade, sendo algumas realizadas no local de estágio.

Por delimitar o universo de pesquisa a uma única turma, empreendi uma pesquisa qualitativa. Produto de circunstâncias particulares, as observações das situações cotidianas das práticas de leitura dos alunos estão limitadas pelo curto tempo das entrevistas, pela natureza complexa do assunto, pelos problemas advindos dos conceitos que cercam a expressão leitura, pelas lacunas da memória e interpretações particulares. Por isso, o apelo também a depoimentos de professores para auxiliar em relação às práticas de alunos, conversas registradas no meu diário de campo.

A opção por um contato tipo etnográfico¹⁰ permitiu-me observar as práticas de leitura dos alunos em situações de sala de aula, em situações de estágios e nos momentos dedicados à leitura na biblioteca; conversar com colegas e alunos sobre suas experiências com a leitura; participar de eventos programados para o curso, nos quais foi possível observar a prática de leitura numa amplitude maior; elaborar, ao longo do percurso, anotações marcadas pelas minhas surpresas diante das descobertas.

Torna-se necessário esclarecer que o primeiro passo em direção a esse contato foi a realização de um questionário relativo aos princípios teóricos fundamentais da leitura, que possibilitasse estabelecer um panorama das experiências dos alunos. A análise do questionário revelou alunos já situados teoricamente acerca desses conceitos. Das respostas obtidas, elaborei uma breve análise que auxiliasse a pensar no fio condutor das entrevistas. Com isso, procurei construir meu objeto – práticas de leitura – a partir do conjunto de informações.

A intenção inicial foi aplicar o questionário a todos os alunos formandos da quarta série em Letras, considerando que se tratava de um instrumento que, por sua natureza, poderia fornecer informações mais gerais sobre os alunos e os seus modos de ler e, posteriormente, poderiam ser pormenorizadas nas sessões de entrevistas. As dificuldades em relação ao agendamento de um horário (dentro do horário de aula das disciplinas) para aplicação dos questionários e a indisposição ou ausência de alguns alunos para respondê-los fizeram com que, entre 31 alunos, apenas 26 alunos concordassem em respondê-lo.

¹⁰ A expressão pesquisa de “tipo etnográfico” segue a orientação de Marli E. D.A de André (1986, 2004, 2005), segundo a qual existe uma diferença de enfoque entre a pesquisa na Etnografia e na Educação, o que faz com que certos requisitos não sejam necessários. Desta forma, “o que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação”, sem deixar de lado, entretanto, “o princípio básico da etnografia, que é a *relativização*, para o que se faz necessário o *estranhamento* e a *observação participante*” (2005, p. 25-27), nascida da descrição realizada a partir do trabalho de campo.

Todas as informações necessárias à elaboração das entrevistas e desdobramentos de análise partiram das primeiras impressões resultantes da análise dos questionários. Uma sistematização bastante abrangente, realizada por temas nos quais as perguntas foram subdivididas, conduziu a um tipo de reflexão, uma aproximação das idéias básicas acerca da concepção de leitura e da formação dos leitores.

O resultado foi um significativo conjunto de dados, empregados para deixar aflorar as práticas que subjazem a cada leitura programada, ocultas sob a intensa rotina de atividades da graduação. Como diz Chartier (1996, p. 22), “com estes testemunhos em primeira pessoa, pode-se ter uma medida da distância existente entre os leitores virtuais, inscritos em filigranas nas páginas do livro [e idealizados pelos professores], e aqueles de carne e osso que o manuseiam”. Embora se tenha dado destaque à entrevista como principal método de coleta de dados, a observação e o questionário se constituíram em fontes úteis, porque complementaram as informações obtidas e forneceram uma base de comparação e verificação das reflexões feitas.

1.2. A história oral

As conversas com os alunos foram auxiliadas pelos estudos de Aspásia Camargo e Verena Alberti (2004), Ferreira e Amado (2005) e Delgado (2006) apoiados na história oral¹¹. Entre o velho método da história de vida e as técnicas recém difundidas da história oral, “constituída por um conjunto sistemático, diversificado e articulado de depoimentos gravados em torno de um tema” (CAMARGO; ALBERTI, 2004, p. 12), procurou-se, principalmente, um caminho, ainda que sinuoso, que possibilitasse reconstituir, através dessas várias versões, um significado que captasse a singularidades nas práticas de leitura dos alunos, e, por meio da análise de diversos depoimentos, apreendesse e interpretasse suas ações ligadas à leitura.

Para acessar as histórias de leitura dos alunos foi utilizado como recurso metodológico as narrativas gravadas sob a forma de entrevistas, possibilitando a transcrição de depoimentos, com o objetivo de construir os documentos a serem

¹¹ O Programa de História Oral do Centro de Processamento de Dados (Cpdoc), da Fundação Getúlio Vargas, completou 15 anos em 1990 e publicou um manual a cerca da experiência. É desse manual (Manual de História Oral, Verena Alberti, 2004, FGV) que obtive as informações para o suporte teórico das entrevistas.

examinados. Por isso, ouvir as narrativas que compõem a vida dos alunos, a partir da história de leitura, mostrou-se oportunidade a momentos de reflexão. Reflexão que se dará no âmbito da história cultural e do processo de formação do leitor escolar.

Um dos aspectos a ser considerado pela metodologia da história oral, e que interessa a esta pesquisa, é o que Levi (2005, p. 180-182) afirma acerca dos depoimentos de vida, “campo ideal para se [...] observar como funcionam concretamente os sistemas normativos”, o contexto permite compreender um pouco da especificidade das condutas. É neste sentido que se torna interessante conhecer a liberdade das práticas individuais de leitores, nascidas na escola, cercadas de incoerências e reveladoras de “margens de liberdade e coação”.

O termo depoimento é tomado, aqui, no sentido analisado por Voldman (2005) como um testemunho oral solicitado por um profissional, com o objetivo amplo de servir de palavra acerca de um fato, acontecimento, sentimento ou opinião. Nesse caso, o testemunho oral é um elemento no qual se apóia a escrita da história e, como tal, está sujeito à verificação, com a particularidade de que cabe ao pesquisador fazer o julgamento daquilo que coletou.

Procurei recuperar as experiências pessoais e as impressões particulares de alunos – pessoas comuns – e privilegiar a recuperação do “vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2004, p. 23). Essa linha insere-se no projeto instituído por Roger Chartier (1996) sobre o esclarecimento das práticas de leitura de pessoas comuns e da dificuldade em reconstruir os usos do impresso. Como diz o estudioso, “reconstruir as leituras ordinárias não é algo fácil, pois são raros os que, não sendo profissionais da escrita, confidenciaram qual era sua prática do livro. Para isso, dependemos de uma ocasião fora do comum” (CHARTIER, 1996, p. 23).

Cabe ressaltar a cumplicidade controlada presente em todos os encontros, que, destaca Camargo (2004), é aspecto relevante para construir uma relação de adesão às entrevistas. Professores e alunos participaram ativamente dos depoimentos e constituíram-se em elemento essencial para garantir a dimensão e a consistência do revelado. Como resultado dessa cumplicidade, houve momentos de necessária adequação das informações, em função da visão particular de cada entrevistado, havendo tempo para ajustes necessários, apontados no caderno de campo, que permitiram uma reavaliação constante do conteúdo dos depoimentos.

Como esse trabalho se concentrou apenas em parte da história de alunos, e às experiências com a leitura, optou-se por uma entrevista direcionada, tomando por base o

tema da história de leitor de cada um dos alunos. Denominadas por Delgado (2006) de ‘temáticas’, as entrevistas foram direcionadas para os acontecimentos específicos que tiveram ligação direta com a formação de leitores, cuja análise procurou agrupar e compreender com maior profundidade o conteúdo dos depoimentos sobre as práticas de leitura em função da formação dos leitores pela escola.

Estabeleceu-se como procedimento os alunos falarem sobre as próprias histórias de leitores em casa, na escola (ensino infantil, fundamental e médio), na graduação, e, por último, de fazerem uma reflexão acerca do estágio, pela ótica da formação do leitor. Por essa razão, as perguntas foram planejadas para provocar lembranças que permitissem o agrupamento e o cruzamento das diferentes versões.

Fizeram parte do trabalho algumas indagações que orientaram os passos da entrevista: de que maneira os alunos compreendiam o próprio processo de formação como leitores; como se relacionavam com os escritos; quais seriam suas disposições e crenças em relação à leitura; enquanto formadores de leitores, que representações de leitura e leitores têm/teriam dos futuros alunos. Tal foco serviu de guia mestre para a pesquisa.

1.3. Da observação às anotações

Durante todos os momentos da coleta de informações para a pesquisa, procurei fazer uso de um diário de campo. Em suas páginas, encontra-se um repertório de anotações que pareceram significativas em um determinado momento e que, ao serem revisitadas, ajudaram (e ajudam) a resgatar um pouco a memória da pesquisa. No diário de campo, ficaram registradas e detalhadas as observações, tanto dos aspectos formais quanto dos informais, constituintes dos diversos contatos ocorridos entre pesquisador e o grupo de alunos pesquisado em seus estágios, durante as aulas e nos eventos programados pelo curso. Ficaram registradas também as impressões sobre a receptividade, ou não, das entrevistas; é, enfim, material que reflete os passos de uma longa jornada.

O diário de campo foi um instrumento de grande utilidade e, nesse sentido, vale recordar o que Lüdke e André (1986, p. 17) explicam acerca do papel e das tarefas exercidas pelo observador: “a pessoa precisa ser capaz de tolerar a ambigüidade; ser

capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais”. Assim, com a responsabilidade de desenvolver uma pesquisa fundada em convicções sobre o leitor e o papel do professor, indagava-me o meu papel como formadora de formadores de leitores e com quem fazer meus desabafos, sem ferir o princípio ético norteador do comportamento de um observador. Tratava-se de pôr em prática uma alternativa para o debate, que não poderia ser aberto, mas que deveria servir como momento de reflexão. O diário foi uma forma de compartilhar dúvidas e receios, sem comprometer àqueles que confiaram histórias de vida.

Como um conselheiro, o diário de campo serviu para observações de todos os tipos. Fazer observações com uma “descrição incontestável” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 52), que pudesse reproduzir tal como o observado. Muitas linhas foram escritas. Enveredei por reflexões, para tentar iluminar o percurso que se fazia diariamente conhecido e, ao mesmo tempo, surpreendente.

Encontrei em Zabalza (2004), um apoio para os meus escritos. Tomada pelo caminho da pesquisa, encetei minhas observações amparada nas explicações desse autor, de como entendia o papel do diário na vida do profissional, qual a função e quais as finalidades a serem alcançadas. Vi-me enredada por anotações paralelas às observações do grupo pesquisado, sobre os enfrentamentos diários, sobre o quê e o como lidar com o cotidiano de pesquisadora. Encerradas as observações e as entrevistas, continuei com os meus diários. Muito fora aprendido, mais ainda estava por aprender.

Escrever sobre o que estamos fazendo (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de ‘distanciamento’ reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p.10).

Durante o período em que assisti às aulas no curso de Letras e aos estágios de docência para conhecer as práticas de leitura dos professores e apropriações dos alunos, utilizei o diário para fazer as anotações do observado. As anotações testemunhavam minhas observações e serviam como possibilidade de reflexão para as experiências vividas.

De maio a novembro de 2006, estive em contato freqüente com os alunos na universidade e nos locais de estágio, e escrever os diários foi especialmente interessante, porque me permitiu diluir o “congestionamento” (ZABALZA, 2004, p. 11) dessas reflexões por meio da escrita. Com isso, recolhi momentos dos estágios, das aulas a que assisti, das análises das leituras que fiz como contraponto às observações. Narrei aventuras e desventuras de uma pesquisadora disposta a encontrar algumas respostas para o problema proposto no início da viagem – a formação do leitor. Houve momentos em que quase cheguei a ver monstros, outras vezes, certamente era um beco sem saída onde me encontrava. E o diário, a suportar o peso de tantas anotações. De observações a anotações, as folhas iam-se enchendo, fazendo e refazendo reflexões.

Das diversas modalidades de diário apontadas por Zabalza (2004), de acordo com as funções que cumprem, algumas delas estão presentes nos meus diários. Com aparente incoerência, traduzem um modo de conduzir a pesquisa, sinuoso, complexo e rico, um diário profundamente rico. De acordo com o estudioso citado, o diário (de vários volumes) tem as seguintes funções: ‘analítica’, num primeiro momento da pesquisa, quando começaram as observações, em que o observador se fixa em aspectos específicos do que pretende observar. Em seguida, à medida que houve aprofundamento dos estudos, os diários tomaram o rumo ‘etnográfico’, o conteúdo e o sentido do narrado levaram em consideração o contexto físico, social e cultural, passando a ‘introspectivo’, em função das angústias nascidas da própria complexidade da pesquisa. Mais adiante, numa alternativa para a introspecção, o diário tornou-se ‘terapêutico’, como processo de catarse pessoal, e, por fim, o diário passou a ser ‘reflexivo’, servindo para clarear as idéias, apresentar respostas, encontrar soluções.

Com essas características, o diário deu visibilidade ao percurso vivido, com um sem número de informações adicionais, que trouxeram enorme contribuição em momentos nos quais as entrevistas, após a transcrição, apresentavam lacunas e frases elípticas, muito comuns durante as conversas, mas que, se a memória não conserva, não há como lembrar dos detalhes. Nas ocasiões em que essa situação se fez presente, o diário estava lá para ajudar a memória.

Dentre todas as reflexões que o diário permitiu, sem dúvida, a mais importante foi o fato de ter proporcionado os meios possíveis para inferir os passos seguintes da pesquisa. Com isso, foram escritas infinitas páginas, entre observações e reflexões.

1.4. O questionário¹²: reflexões

O questionário teve como objetivo fornecer um quadro sobre o entendimento que os alunos da 4ª série do curso de Licenciatura em Letras tinham sobre a leitura e formação do leitor. Com esse objetivo em mente, o questionário proposto teve caráter apenas exploratório circunscrito ao tema, o que permitiu compreender as histórias ouvidas e, quando necessário, orientar-me no detalhamento das práticas de leitura realizadas pelos alunos em suas experiências como leitores.

Não muito diferente da maioria dos cursos de Letras no país, o número de alunas é bastante superior ao de alunos, assim como o fato de a maioria ter realizado o ensino regular em escola pública. Da mesma forma, por se tratar de entrevistados que cursavam a graduação, não surpreende que a faixa etária dos alunos estivesse majoritariamente antes dos 30 anos e o uso regular da internet fosse uma prática comum a quase todos.

Vários são os motivos dos alunos ingressarem no curso de Licenciatura em Letras e menos da metade dos respondentes informaram que o fizeram para se tornarem professores.

Número total de respondentes = 26 (em 31 formandos da 4ª série)

Alunas	Alunos	Faixa etária 20-30 anos	Faixa etária 30-40 anos	Faixa etária 40-50 anos	Atividade remunerada	Ensino Fundamental Público	Ensino Médio Público	Acesso regular internet	Lê Freq. (Fam.)
20	6	18	3	5	21	19	19	22	23

Tema: motivo de cursar a Licenciatura (QUESTÃO 9)

¹² O questionário considerou as observações levantadas por Bartalo, na dissertação de Mestrado, *Leitura, hábitos de estudo e desempenho acadêmico de estudantes de Biblioteconomia da UEL*, Londrina: UEL, 1997.

Conseguir um diploma universitário	2
Aumentar cultura geral	4
Melhorar a qualificação profissional	3
Já sou professor	3
Pretendo ser professor	10
Outros motivos (1,2,3)	4

Tema – Leitura

As respostas do grupo pesquisado quanto à leitura de assuntos ligados a tipos de escritos que circulam em sociedade mostram que ler de forma aleatória é uma prática comum e conhecida de todos. Revistas são o alvo preferido das leituras, seguido por obras literárias e livros religiosos, entretanto textos técnicos, da faculdade ou não, são ocorrências menos freqüentes.

Interesse por ler (QUESTÃO 1)

Lê comentários sobre o assunto	17
Um professor indica	2
Um amigo indica	3
Familiares indicam	0
Outros	4

Tipos de leitura (QUESTÃO 7)

Folhetos informativos	1
Propagandas em periódicos	0
Bulas de remédios	0
Receita culinária, manuais de artesanato	2
Não costumo ler	2
Alguns	11
Todos	10

Modos de ler os escritos da Questão 7 (QUESTÃO 8)

Sequencial, lendo tudo	2
Aleatória	23
Não sei como ler	0
Não constituem leitura	0
Outro	1

Importância da leitura (QUESTÃO 20)

É necessário ler livros de literatura	0
É preciso ler de tudo um pouco	8
É preciso ler com cuidado	2
É preciso saber ler e como ler	16
Não pensei nisso	0

Lê com frequência (QUESTÃO 22)

Revistas	15
Jornais	1
Livros religiosos	4
Manuais	0
Gibis	0
Outros	6

Leituras preferidas (QUESTÃO 30, mais frequente)

Bíblia e/ou livros religiosos	5
Contos, crônicas	4
Poemas	1
Romances	7
Manuais (artesanato, culinária...)	0
Periódicos (revistas, jornais)	6
Livros e/ou periódicos técnicos	3

Contato em casa com escritos (QUESTÃO 37)

Sempre	18
Apenas livros	2
Apenas periódicos	1
Algumas vezes	5
Nunca	0

Tema: Leitor

Como leitores que sabem o que lêem e o motivo de fazê-lo, as respostas às questões sobre o papel do leitor apontam que são seletivos, isto é, escolhem os escritos que querem ler e o fazem por iniciativa própria.

Tipo de leitor (QUESTÃO 4)

Lê tudo o que cai nas mãos	4
Lê apenas o que é obrigatório	1
Sabe que deve ler, mas não tem vontade	1
Seletivo	19
Outros	1

Tipo de leitor (QUESTÃO 5)

Incentivado pela família	0
Solicitado pelo professor	6
Estimulado por colegas	0
Iniciativa própria	19
Outros	1

Tema: Leitura na Licenciatura

As questões referentes ao tema ‘Leitura na Licenciatura’ suscitam reflexão. A prática dos alunos em ler os escritos teóricos do curso mostra que não levantam hipóteses antes de se lançarem à leitura, o que surpreende, a julgar o fato de que saber o objetivo de estar lendo o texto solicitado deveria, em princípio, ser uma prática comum entre os alunos.

Outro enfoque, cuja resposta merece aprofundamento, é o fato de poucos aceitarem as orientações para a leitura dos textos teóricos (questão 2), embora considerem que a leitura se torna produtiva quando aceitam a orientação para fazê-la (questão 3).

Com respeito à função da leitura no curso, a ênfase recai sobre a aquisição de informação. No que se refere à biblioteca, é vista como um local de uso exclusivo para consulta da bibliografia indicada. Entretanto não deixa de ser surpreendente a afirmação de um aluno pesquisado de que “nunca” a frequentou (questão 23).

Não encontrar tempo para fazer as leituras do curso é considerado o principal responsável pela dificuldade em compreender os textos teóricos. O desconhecimento do assunto e a falta de vocabulário (questão 26) também são assinalados como significativos para a dificuldade em compreender o texto.

Leitura de texto do curso (QUESTÃO 2)

Segue as orientações dadas pelo professor	1
Segue sequencialmente o texto	13
Faz uma leitura geral e retorna ao texto	10
Levanta questões sobre o texto	0
Outros	2

Leitura do texto é mais produtiva (QUESTÃO 3)

Quando o professor orienta a leitura	8
Quando lê em voz alta	1
Quando lê em silêncio	8
Ao final da primeira leitura, organiza a estratégia	8
Outros	1

Concepção de leitura na Licenciatura (QUESTÃO 6)

Meio de aquisição de informação	13
Meio de atingir autonomia intelectual	11
Meio de entretenimento	0
Uma obrigação	2

Suportes do escrito mais lidos na graduação (QUESTÃO 21)

Fotocópias	11
Anotações de aula	0
Livros (capítulos, ou inteiros)	3
Revistas acadêmicas	0
Todos os tipos	12

Frequência à biblioteca (QUESTÃO 23)

Diariamente	3
Semanalmente	9
Mensalmente	0
Quando necessário	13
Nunca	1

Função da leitura na Licenciatura (QUESTÃO 24)

Aquisição, produção de conhecimento, lazer	0
Ler para fazer provas e trabalhos	2
Ler para aprender, ensinar a ler, numa perspectiva de formação do leitor	3
Ler para interrogar, refletir, discutir, numa perspectiva de leitura reflexiva	2
Todas as alternativas	12
As alternativas (1, 3 e 4)	7

Leitura mais produtiva (QUESTÃO 25)

Área de lingüística	2
Área de sociologia	6
Área de literatura	12
Área de filosofia	0
Área de língua portuguesa	1
Outra área	5

Dificuldade com a compreensão da leitura dos textos do curso (QUESTÃO 26, mais freqüente)

Falta de conhecimento do assunto	6
Carência de vocabulário específico	4
Falta de hábito de leitura	2
Falta de tempo para ler	12
Falta de informação sobre como ler	0
Falta de concentração	2

Procedimento para resolver as dificuldades apontadas na questão 26 (QUESTÃO 27 mais freqüente)

Consultar dicionário	5
Consultar colegas	0
Continuar a ler, ignorando as dificuldades	8
Desistir da leitura	1
Retornar a pontos anteriores no texto	10
Procurar tirar dúvidas sobre como ler o texto	2

Contato com escritos (livros e periódicos) na Licenciatura (QUESTÃO 38)

Sempre	7
Freqüentemente	10
Apenas fotocópias	5
Raramente	3
Nunca	1

Tema: Leitura no Ensino Fundamental e Médio

Entre as práticas de leitura ocorridas no ensino básico observa-se a presença de escritos diversos, além do livro didático ou de outros textos de conteúdo programático, com a realização da leitura como pretexto para atividades de escrita.

O que considero importante, nas respostas dadas, refere-se às orientações de leitura, ou melhor, à falta de orientação de como fazer as leituras. Nos estudos acerca da leitura considera-se de crucial importância para a formação dos leitores na escola, anteceder a leitura do texto com orientações para incentivá-los ou, mais importante do que isso, para esclarecê-los quanto aos caminhos para a construção dos sentidos do texto. Quando perguntados sobre o assunto, os alunos responderam que não era uma prática constante.

Experiência de leitura de 5ª a 8ª série, além do livro didático (QUESTÃO 10)

Lia-se apenas o livro didático	4
Liam-se escritos diversos (gibis, paradidáticos, periódicos, poemas...)	12
Liam-se paradidáticos	8
Não se trabalhava com leitura	0
Não me lembro	2

Experiência de leitura (livro didático) de 5ª a 8ª série, indicação dos professores (QUESTÃO 11)

Indicavam a leitura e faziam prova, resumo ou questionário	1
Indicavam a leitura, discutiam o texto em sala de aula e faziam prova	7
Indicavam a leitura, discutiam o texto e avaliavam oralmente	2
Indicavam a leitura e desenvolviam diversas atividades (teatro...)	2
Indicavam a leitura, lia-se em voz alta em sala, respondia-se a questões	5
Professor explicava o texto antes, para depois fazer a leitura	0
Não me lembro	9

Experiência de leitura de 5ª a 8ª série (além do livro didático), indicação dos professores (QUESTÃO 12)

Indicavam a leitura e faziam prova, resumo ou questionário	8
Indicavam a leitura, discutiam o texto em sala de aula e faziam pro	7
Indicavam a leitura, discutiam o texto e avaliavam oralmente	2
Indicavam a leitura e desenvolviam diversas atividades (teatro...)	1
Indicavam a leitura, lia-se em voz alta em sala, respondia-se a questões	1
Não havia leitura além do livro didático ou de textos de conteúdo	0
O professor explicava o texto antes, para depois fazer a leitura	0
Não me lembro	7

Experiência de leitura, de 5ª a 8ª série, que mais agradou (QUESTÃO 13)

Leitura acompanhada de atividades (teatro, gibis, cartazes...)	6
Leitura acompanhada de debate	5
Professor explicava antes, para depois fazer a leitura do texto	1
Não houve nenhuma, mas sempre gostei de ler	8
Não houve nenhuma e nunca gostei de ler	0
Não me lembro	6

Experiência de Ensino Médio, recomendação de leitura (QUESTÃO 14)

Lia-se apenas o livro didático	3
Liam-se escritos diversos	5
Liam-se os clássicos da literatura brasileira	16
Não se trabalhava com leitura	1
Não me lembro	1

Experiência de Ensino Médio, trabalho com livro didático (QUESTÃO 15)

Indicavam a leitura e faziam trabalho escrito (prova, resumo...)	11
Indicavam a leitura, discutiam o texto, faziam trabalho	5
Indicavam a leitura e discutiam o texto em sala, avaliação oral	0
Indicavam a leitura e desenvolviam atividades diversas	6
Indicavam a leitura, lia-se em voz alta, respondia-se a questões propostas	1
Professor explicava antes, para depois fazer a leitura	1
Não me lembro	2

Experiência de Ensino Médio, trabalho com a leitura, além do livro didático (QUESTÃO 16)

Indicavam a leitura e faziam um trabalho (prova, resumo...)	13
Indicavam a leitura, discutiam o texto em sala, avaliação oral	4
Indicavam a leitura, desenvolviam atividades diversas	3
Professor explicava antes, para depois haver a leitura	2
Não havia leitura além do livro didático	0
Não me lembro	4

Experiência de Ensino Médio, com leitura, que mais agradou (QUESTÃO 17)

Leitura acompanhada de atividades	12
Leitura acompanhada de debate	6
Professor explicava antes, para depois ler o livro	1
Não houve nenhuma, mas sempre gostei de ler	4
Não houve nenhuma, e nunca gostei de ler	0
Não me lembro	3

Orientação dada pelos professores para fazer as leituras (QUESTÃO 18)

Ler num canto reservado, acompanhado de dicionário	3
Para as leituras sérias, um local reservado; para as outras, qualquer lugar	0
Para cada leitura há um objetivo e modo de ler que alcance o objetivo	4
Ler em qualquer lugar, de qualquer jeito que seja	3
Não davam orientações	10
Não me lembro	6

Tema: Formação de leitores

As respostas a estas questões traçam um quadro bem interessante. Chama a atenção, inicialmente, que haja coincidência entre o número de respostas de três questões. 13 alunos julgaram importante saber como ler para formar leitores (questão 19); igual número de respondentes (questão 33) entende que a leitura dos textos na graduação “às vezes” ensinou a como fazer para ler os textos; e o mesmo número de alunos (13) também acha que “às vezes” está preparado para formar leitores (questão 39).

Como o questionário foi pensado para constituir um panorama dos alunos do curso de Letras sobre a representação de formação do leitor e de leitura, a discussão sobre o significado de “às vezes” é focalizado nos depoimentos dos alunos, quando entrevistados.

Outro dado do questionário a chamar a atenção (questão 40) refere-se ao número de alunos que tem a intenção de ser professor com a conclusão do curso, são dez (10) os interessados, entre os 26 respondentes.

Em relação à preocupação em ser um formador de leitores, seis (6) responderam que pensaram nisso e quatro (4) responderam que freqüentemente pensaram nisso. Embora não se possa confirmar que sejam os mesmos respondentes, na perspectiva da estatística pode ser considerado como uma preocupação comum àqueles que pretendem ser professores.

Por fim, as respostas das questões 33 e 36 apontam um dado no mínimo instigante. Se por um lado, apenas quatro (4) alunos afirmam que a experiência na graduação ensinou a como ler os escritos em geral, por outro lado, nove (9) afirmam que auxilia na leitura dos textos do curso.

Importante para ser formador de leitores (QUESTÃO 19)

Ler com frequência	9
Saber como ler	13
Ter uma boa biblioteca	0
Ser capaz de indicar bons livros	3
Não pensei nisso	1

Professor que ensinou como fazer para ler os diferentes escritos (antes da graduação)
(QUESTÃO 32)

Sempre	1
Freqüentemente	0
Às vezes	10
Raramente	8
Nunca	7

Experiência de leitura na graduação o ensina a como fazer para ler os escritos em geral
(QUESTÃO 33)

Sempre	4
Freqüentemente	7
Às vezes	13
Raramente	1
Nunca	1

Modo de ler faz parte do processo de compreensão (QUESTÃO 34)

Sempre	13
Freqüentemente	9
Às vezes	4
Raramente	0
Nunca	0

Experiência de leitura fora da graduação o auxiliou na leitura dos textos do curso (QUESTÃO 35)

Sempre	8
Freqüentemente	6
Às vezes	8
Raramente	2
Nunca	2

Experiência de leitura da graduação o auxiliou na leitura dos escritos sociais (QUESTÃO 36)

Sempre	9
Freqüentemente	11
Às vezes	5
Raramente	0
Nunca	1

Você está preparado para trabalhar como formador de leitores (QUESTÃO 39)

Sempre	4
Freqüentemente	7
Às vezes	13
Raramente	2
Nunca	0

A questão da leitura e da formação do leitor passou pela sua cabeça, quando você resolveu cursar Licenciatura em Letras (QUESTÃO 40)

Sempre	6
Freqüentemente	4
Às vezes	4
Raramente	5
Nunca	7

Tema Modos de ler

Quanto aos modos de ler textos teóricos e não-teóricos, de um lado, os textos teóricos são considerados mais complexos e indicam um comportamento de leitor que se senta à mesa, num local isolado para fazer suas leituras; por outro lado, os textos não-teóricos já encontram modos de ler menos tradicionais. Também se observa, entre os alunos-leitores, diferentes maneiras e gestos de ler os escritos, conforme os assuntos de cada um deles.

Modo preferido de ler os textos teóricos (QUESTÃO 28, mais freqüente)

Ler sentado sozinho	17
Ler em voz alta	2
Ler deitado	2
Ler ouvindo música	2
Ler na biblioteca	1
Ler de qualquer jeito	1
Ler em grupo	0

Modo de ler preferido, textos não-teóricos (QUESTÃO 29, mais freqüente)

Ler sentado sozinho	10
Ler em voz alta	0
Ler deitado	10
Ler ouvindo música	2
Ler na biblioteca	1
Ler assistindo à TV	0
Ler de qualquer jeito	3

Indicativo de satisfação com respeito ao modo de ler os textos do curso (QUESTÃO 31)

Totalmente satisfeito	2
Parcialmente satisfeito	15
Parcialmente insatisfeito	5
Totalmente insatisfeito	3
Sem opinião	1

Focalizar o comportamento do leitor e suas práticas de leitura por meio de um questionário contribuiu, tanto para orientar o encaminhamento da entrevista temática, quanto para realizar as observações dos alunos de Letras, em sala de aula e nos estágios de docência. As repostas apresentadas revelaram comportamentos singulares, notadamente o contato com a diversidade de escritos encontrados no cotidiano.

Em síntese, as respostas do questionário podem ser assim analisadas:

- O interesse pela leitura, de um modo geral, parte dos próprios alunos, ou seja, familiares, professores e colegas não são percebidos por despertar o interesse pela leitura;
- O interesse pela leitura vem de comentários lidos sobre o assunto;
- A principal condição para ler os textos de forma produtiva é saber como fazê-lo;
- A estratégia de leitura considerada produtiva para a leitura dos textos é vista de forma equilibrada entre os alunos, tanto podem seguir o próprio método, como podem seguir a orientação dos professores;
- A leitura informativa é a preferida dos alunos;
- De modo geral, os alunos se percebem como leitores seletivos, isto é, escolhem o que querem ler;
- A principal razão da frequência à biblioteca é para consulta da bibliografia indicada;
- O significado da leitura, na Licenciatura, é aquisição de informação;
- Na perspectiva da formação do leitor, a função da leitura na Licenciatura é percebida como não só aquisição de conhecimento quanto de reflexão;
- Sobre os suportes do escrito, enquanto parte dos alunos considera a fotocópia o mais usado, outra parte considera que todos os suportes são usados igualmente;
- A dificuldade em compreender os textos do curso é atribuída à falta de tempo para ler os textos;
- O procedimento de leitura para resolver as dificuldades, tanto pode ser a continuidade da leitura ou a retomada de pontos anteriores;

- A experiência de leitura no ensino fundamental aponta para a leitura de todo tipo de escrito;
- A prática de leitura no ensino fundamental indica a leitura do texto, além do livro didático, e a realização de atividade acompanhada de prova;
- A recomendação da leitura no ensino médio é a de obras da literatura brasileira;
- A prática de leitura no ensino médio é de leitura do texto, com a realização de atividade (dramatização), acompanhada de prova;
- Na perspectiva da formação do leitor, é importante saber como ler os textos;
- Quanto à leitura dos textos, no ensino fundamental e médio, as respostas indicam frequência regular na orientação dada pelos professores;
- Quanto à experiência de leitura na graduação, sobre os modos de ler os escritos diversos, as respostas indicam regularidade;
- Quanto a formar leitores, a resposta dos alunos indica que algumas vezes se sentem preparados para fazê-lo;
- A questão de formar leitores aponta respostas extremadas, de um lado, alguns alunos responderam que “sempre” pensaram nisso, por outro, quase o mesmo número de alunos respondeu que “nunca” pensou nisso;
- O modo preferido de ler os textos do curso é sentado e sozinho;
- O indicativo do modo de ler os textos do curso é “parcialmente satisfeito”.

2

O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – originou-se pela integração de quatro faculdades municipais isoladas de ensino não gratuito, localizadas em Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Depois de seguidos atos regionais pleiteando a transformação das faculdades isoladas em universidade multi-campi, a UNIOESTE foi reconhecida em 23 de dezembro de 1994, através da portaria nº 1784-A/94, do Ministério da Educação. Em 1999, a Faculdade Municipal de Francisco Beltrão foi incorporada à UNIOESTE, ampliando a área de abrangência da universidade, integrando o Oeste e Sudoeste do Paraná.

A universidade conta hoje com 10.020 alunos, distribuídos em 34 cursos de graduação, com 71 turmas em campi, além das extensões nas cidades de Medianeira, Santa Helena e Palotina. Em nível de pós-graduação, além dos diversos cursos de especialização, a UNIOESTE conta com 10 cursos de Mestrado e 01 de Doutorado.

2.1. Aspectos histórico-geográficos da cidade de Foz do Iguaçu

A chegada da expedição de Alvarez Nuñez Cabeza de Vaca à região da Tríplice Fronteira, no sudoeste do Brasil, em 1542, marca os primeiros dados conhecidos da região, até então habitada por índios guaranis. Iguaçu, nome dado às cataratas por seus primeiros habitantes, significa “Água Grande”.

Entre os anos de 1609 a 1839, a penetração pelos portugueses garantiu o domínio da região apenas ocupada a partir de 1881, com a chegada dos imigrantes. Em 1888, com a fundação da Colônia Militar, o povoamento começou de forma regular e, em 1910, foi elevada à categoria de distrito. Quatro anos depois, foi elevada à categoria de

município, com o nome de Vila Iguaçu. Somente em 1918, a 10 de junho, foi instalada efetivamente com a posse do primeiro prefeito, Jorge Schimmelpfeng, e passou à denominação de Foz do Iguaçu.

Localizada entre as Repúblicas do Paraguai e da Argentina, Foz do Iguaçu, margeada por dois grandes rios – Paraná e Iguaçu – tornou-se conhecida pelas Cataratas do Iguaçu, descoberta pela expedição de Cabeza de Vaca. Em 1965, com a inauguração da ponte ligando o Brasil ao Paraguai (à cidade, hoje denominada Ciudad Del Este) – Ponte Internacional da Amizade – e, em 1969, com a inauguração de uma rodovia ligando Foz do Iguaçu à capital do Estado e ao litoral, tornou-se reconhecidamente uma cidade turística e ponto de passagem para o efervescente comércio de produtos importados, tanto de origem argentina, quanto de vários outros países.

Em 1974, a instalação da Usina Hidrelétrica Binacional Itaipu deu à cidade novas características e atraiu para Foz do Iguaçu um contingente bastante significativo de operários – os barrageiros – acompanhados de suas famílias. O início da construção da hidrelétrica, em 1971, foi também uma oportunidade para os imigrantes de origem árabe, cuja comunidade tornou-se significativa para a cidade. Diversas outras etnias compartilham das peculiaridades da Tríplice Fronteira. Em 1985, foi inaugurada a Ponte Tancredo Neves, ligando Foz do Iguaçu à cidade de Puerto Iguazú, na Argentina, fazendo da região um pólo turístico, econômico e étnico. Cerca de trezentas mil pessoas habitam a cidade, hoje considerada uma das mais multiculturais do país, pela diversidade significativa de mais de setenta etnias.

2.2. O curso de Licenciatura em Letras

O Curso de Letras foi criado em 1984, atendendo à demanda por escolas de primeiro e segundo graus para os filhos das famílias que migraram para a cidade, na década de 70, para a construção da Usina de Itaipu. Conseqüentemente, tornou-se necessário formar professores, tanto ao nível do Magistério, quanto ao da Licenciatura, pois o deslocamento dos de fora para a cidade não se dava no mesmo ritmo em que ela crescia. Assim, a Fundação Educacional de Foz do Iguaçu – FUNEFI – propôs a criação do Curso de Letras – Português, na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de

Foz do Iguaçu – FACISA, com a seguinte justificativa, conforme Relatório Apresentado para a Comissão de Reconhecimento da UNIOESTE (1993):

- I – necessidade de formação de profissional habilitado para atuar na área de magistério, especificamente no que tange ao atendimento do ensino de 2º graus;
- II – a não existência de cursos superiores de formação na área de magistério no município;

Segundo o relatório, e vale bem mencionar, compreender a necessidade da criação do curso implica considerar a “especificidade da região geográfica” na qual se localiza, em virtude dos problemas econômicos gerados pelo encerramento da construção da hidrelétrica e decorrente da diversidade cultural.

O relatório justifica a criação do curso, apontando o problema socioeducacional criado pela vinda de trabalhadores de todo o país, e a preocupação com o compromisso social para reverter o analfabetismo violento da cidade:

Durante os trabalhos de construção da obra foram contratados trabalhadores, provenientes de diversas regiões tanto do Brasil, como do Paraguai. Tratava-se, em sua maioria, de trabalhadores com pouca ou nenhuma escolaridade, aumentando, portanto, o contingente de analfabetismo já existente entre a população. (RELATÓRIO, 1993)

Em função também da problemática relação nos contatos lingüísticos, o relatório aponta não só a necessidade do aprendizado de línguas estrangeiras, mas também da pesquisa lingüística relacionada, em função da diversidade étnica, a saber:

- a) fronteira: Foz do Iguaçu faz fronteira com o Paraguai e Argentina, tendo contato com o espanhol da Argentina, o espanhol do Paraguai e o guarani;
- b) colônia de imigrantes: a região tem diversas colônias de alemães, árabes, coreanos, italianos, libaneses;
- c) tribos indígenas: em São Miguel do Iguaçu, cidade próxima à Foz do Iguaçu, há uma tribo guarani que iniciou contato recentemente com o “homem branco”;

d) intenso fluxo de turistas: atraídos pelas Cataratas do Iguaçu, comércio com o Paraguai e Argentina e as visitas à Hidrelétrica; (RELATÓRIO, 1993)

Em outubro de 1999, a FUNIOESTE – FACISA é reconhecida como Universidade, por decreto aprovado pelo Governo do Estado do Paraná, o “Estatuto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE” (Decreto nº 1378), como entidade autárquica estadual, com estrutura multicampi (Cascavel, Toledo, Marechal Cândido Rondon, Foz do Iguaçu, e depois, Engenheiro Beltrão), cuja sede da Reitoria se localiza em Cascavel.

No ano de 1995, o Curso de Letras – Português, atendendo à demanda crescente pelo ensino de Língua Espanhola, aprova a Carta-Consulta da proposta de mudança curricular do Curso de Letras – Português para Letras – Português/Espanhol, e, em 2000, a habilitação Espanhol é reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Estado Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, do Estado do Paraná. Com isto, o projeto pedagógico do curso adaptou-se às novas exigências propostas para a habilitação, sem, entretanto, perder de vista o objetivo de “formar um profissional devidamente licenciado para exercer a função de professor de Língua Portuguesa e Espanhola e suas respectivas Literaturas”.

Em 2003, o Conselho de Ensino e Pesquisa da UNIOESTE aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Português/Espanhol e Português/Inglês, do Centro de Educação e Letras, campus de Foz do Iguaçu (Resolução n 158/2003 – CEPE) –. Essa foi a primeira turma a funcionar no período matutino, com duas habilitações, e é a turma foco desta pesquisa.

Segundo o Projeto Pedagógico mencionado, o curso deverá privilegiar a relação dialética entre as exigências da sociedade moderna, subsidiando, através da concepção curricular, a futura atuação profissional de maneira a contemplar a formação humana em seus princípios de cidadania. Dessa forma, o ensino deverá se pautar pela observância ao contexto socioeconômico em que se insere o campus, procurando desenvolver, no aluno, conhecimento que o permita se adiantar às necessidades de sua atividade, quando assim se fizer necessário. Amparado por essa idéia, o projeto pedagógico defende um perfil profissional que compreenda interdisciplinarmente a relação intercultural entre as diferentes línguas, visando, “compreender as línguas como

princípio de interação social e participação ativa nas culturas” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2003).

Por esse princípio, a estrutura curricular organiza-se pelo desdobramento de disciplinas contidas nas áreas de Língua Portuguesa, Lingüística, Língua Espanhola, Literaturas de Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Espanhola, Teoria Literária e Formação Educacional.

Dentre as disciplinas, destacam-se pela proximidade com o tema desta pesquisa: Laboratório de Texto e Fundamentos da Leitura. A ementa da disciplina Laboratório de Texto, embora aponte a leitura como parte das atividades, visa a abordagem, através da produção escrita, dos elementos discursivos dos diferentes gêneros textuais, o que é de se prever, num curso dessa natureza, deixando realçar os aspectos psicolingüísticos necessários à compreensão do texto.

Leitura, produção e análise de textos dos mais variados gêneros: didáticos, jornalísticos, científicos, técnicos e outros. A leitura e a escrita como construção dos sentidos. Princípios de organização do texto narrativo, descritivo, dissertativo: elementos coesivos inter e intra-frásticos e operadores argumentativos. A presença do interlocutor no processo de escrita. A análise lingüística e a revisão textual. Prática da leitura e da escrita dos mais variados textos como subsídio às habilidades de leitura e escrita para as disciplinas ao longo do curso (PP, 2003, s/p).

Ministrada no primeiro ano, a disciplina tem como objetivo desenvolver a habilidade do aluno para a produção de textos de diversas tipologias; propiciar a oportunidade de reflexão crítica da produção da linguagem, através de pesquisas e análises relacionadas às práticas discursivas; desenvolver a expressão oral fluente, de forma que o aluno possa defender pontos de vista, argumentar com clareza, adequando-se às situações sociocomunicativas e dominar o instrumental teórico necessário à prática da análise lingüística.

Quanto à disciplina Fundamentos da Leitura, ministrada na terceira série do curso, a ementa considera, tanto os aspectos do conceito e natureza da leitura, na perspectiva psicolingüística, quanto se volta para o leitor e os problemas atuais do ensino da leitura na escola: “Conceito e natureza da leitura: significado e importância da

leitura e os tipos de leitor/leitura. Leitura e ensino: características e objetivos. Problemas atuais da leitura na escola”.

Pela bibliografia da disciplina é possível observar que focaliza a leitura em sua perspectiva psicolinguística, o ato de ler como um processo compreensivo e para isto, nela encontram-se autores como Jean Foucambert, *A leitura em questão* e *A criança, o professor e a leitura*; Ângela Kleiman, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* e *Oficina de leitura*; Mary Kato, *O aprendizado da leitura*; Frank Smith, com a *Leitura significativa*; e, Ezequiel Silva, *O ato de ler*. A preocupação com o ensino da leitura também faz estar presente na bibliografia, obras como a de Paulo Freire, *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*; Regina Zilberman e Marisa Lajolo, *A leitura em crise na escola*. Essas obras fazem parte das indicações bibliográficas da disciplina que explicitam a concepção de leitura presente não só na disciplina, como no curso de Licenciatura.

2.3. A disciplina Estágio de Docência em Português

A disciplina Estágio de Docência em Português, ministrada na quarta série do curso de Letras, Licenciatura, tem como objetivo “instrumentalizar o aluno com fundamentos teóricos sobre diferentes métodos de ensino de Língua Portuguesa” (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras). Ele parte do pressuposto de que a organização do estágio é resultado da discussão e análise dos diferentes procedimentos didáticos e metodológicos necessários ao ensino de Língua Portuguesa. Está incluído no conteúdo programático dois itens distintos que procuram assegurar a leitura na sala de aula, nos diferentes níveis de ensino: 1) Abordagem metodológica da leitura e da escrita no Ensino Fundamental; 2) Abordagem da leitura nos níveis Fundamental e Médio, com implicações nas leituras literárias e na organização das bibliotecas. Entre as atividades previstas pela disciplina, incluem-se os laboratórios: aulas práticas ministradas pelos discentes em oficinas de linguagem, cujo objetivo é observar os esquemas, roteiros e conteúdos propostos para a realização nos estágios.

A bibliografia básica relativa à leitura considera, principalmente a prática docente, caso de *O texto na sala de aula*, de Wanderlei Geraldi, *Oficina de leitura teoria e prática*, de Ângela Kleiman, *Leitura em crise na escola: as alternativas do*

professor, org. Vera Aguiar. Aponta, também, a leitura na perspectiva da literatura, igualmente ligada à sala de aula, caso de *Pela leitura literária na escola de 1º grau*, de Paulo Bragato, *Didática da Literatura*, de José M. Dantas, e a concepção de leitura associada à produção escrita, por exemplo, o *Como ler, entender e redigir um texto*, de Enilde Faulstich. E, registra, na perspectiva sócio-política da leitura na educação e na sociedade como um todo, as obras capitais, já apontadas em outras disciplinas do curso, *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, de Paulo Freire, e *A leitura em questão*, de Jean Foucambert.

Organizado pelo Curso de Letras da Universidade do Estado do Oeste do Paraná, o Regulamento Geral do Estágio em Letras (2006) normatiza a realização do Estágio Supervisionado para todas as habilitações. Ordenado em dez seções, a primeira – Apresentação – define o princípio norteador do estágio: servir para análise crítica e síntese dos conhecimentos teóricos adquiridos e dos práticos executados. A preocupação com prática de leitura sobrepõe-se em todas as atividades escolares e evidencia-se na metodologia das atividades previstas pelo Regulamento, assegurando que o trabalho no estágio, mais do que uma atividade acadêmica, é condição necessária para uma educação transformadora.

A posição em que se colocam os pesquisadores¹³ da Educação destaca o lugar privilegiado que a leitura ocupa na carreira escolar do aluno, enfatizando que a intervenção dos professores de língua e literatura, principalmente, repercute na manifestação oral e escrita de todos os estudantes, razão das preocupações com as consequências das práticas em sala de aula. E reafirma a importância do professor, na mediação entre o aluno e o mundo, através da leitura.

As orientações sobre o Estágio Supervisionado que nos interessam mais de perto estão, inicialmente, na seção Caracterização do Regulamento, que o prescreve como atividade integrada à disciplina de Estágio de Docência em Língua, conforme a Habilitação, prevista para a quarta série do curso, que o aluno só poderá concluir tendo realizado o Estágio de Observação.

O estágio perfaz uma carga horária total de 408 horas a ser cumprida dentro do período letivo regular. Essa carga horária é assim organizada: no terceiro ano é realizado o Estágio de Observação, correspondente a 136 horas/aula. No quarto ano,

¹³ Entre os vários estudiosos ligados ao ensino/aprendizagem da leitura na Educação Básica brasileira podemos citar Regina Zilberman, Ezequiel Silva, Magda Soares, Marisa Lajolo, Ângela Kleiman, Vera Aguiar, Izabel Cattani, entre muitos outros, não citados mas nem por isso menos importantes.

objeto da investigação, destina-se para o estágio 272 horas/aula, divididas em 136 horas/aula para Língua Portuguesa e Literatura, e 136 horas/aula para a outra Habilitação. Essas horas de estágio são assim distribuídas: a) Fundamentos teórico-metodológicos, 68 horas na disciplina de Estágio de Docência; b) Docência em classe, 20 horas/aula no Ensino Fundamental e 10 horas/aula no Ensino Médio, em Língua Portuguesa; c) Atividades preparatórias, 20 horas/aula de reuniões com Supervisores, preparação de aulas e preparação para o Seminário de Encerramento do Estágio; d) Elaboração do Relatório Final ou Atividade, 10 horas/aula; e) Seminário de Encerramento do Estágio, 08 horas/aula.

Quanto à seção das Competências, o artigo 17, em seu parágrafo I, estabelece as funções do Supervisor de Estágio, que prevê: “Orientar, supervisionar e acompanhar o desenvolvimento do estágio supervisionado, em termos de fundamentação teórica, relevância social e científica, metodologia e fontes de consulta, estabelecendo níveis mínimos a serem alcançados de acordo com o conteúdo trabalhado”. Por sua vez, cabe ao Estagiário, no artigo 18, parágrafo IV, “Buscar, junto ao Coordenador e ao Supervisor, o conhecimento e assessoramento necessário ao desempenho das atividades a serem desenvolvidas”.

É sobre essas determinações, basicamente, que repousam os encaminhamentos teórico-metodológicos que orientam os estagiários para suas experiências como docentes.

3

O LEITOR NA PERSPECTIVA DOS PROGRAMAS POLÍTICOS E PROJETOS CULTURAIS

Entre a década de 70 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – pensados a partir da nova Carta Constitucional, de 1988, que estabeleceu uma política nacional de Educação integrada e articulada, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 – apenas vinte e seis anos separam a introdução da disciplina Literatura Brasileira no currículo escolar dos projetos político-pedagógicos pensados para aprendizagem e desenvolvimento da leitura em esfera nacional.

A partir de 1964, o país, no centro de um projeto desenvolvimentista imposto pela política ditatorial do governo militar, é atraído por projetos econômicos em busca da expansão industrial. A proposta educacional acompanha os ideais do plano de governo e recebe a atribuição de fornecer recursos humanos que o permitam realizar seus projetos de crescimento social e econômico.

Neste cenário, o princípio da *educação permanente* é retomado como conceito-chave no Ano Internacional da Educação, 1970, devendo inspirar as políticas educacionais dos países membros. Assim sendo, a UNESCO, em sua 15ª Conferência Geral, cria a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, propondo nova orientação para os sistemas nacionais de ensino: a educação permanente tendo em sua essência a educação para a paz. (SILVEIRA, 2006, p. 1)

Nesse clima, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases, nº. 5692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. A partir de então, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser Comunicação e Expressão no que foi considerado o primeiro (1º) segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no segundo (2º)

segmento (5^a à 8^a série), só se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau (atual Ensino Médio).

Decorre dessa nova proposta lingüístico-pedagógica, a opção pela Teoria da Comunicação: o aluno torna-se emissor e receptor de mensagens pela utilização de códigos verbais e não-verbais e a Língua é valorizada como instrumento de comunicação. A agilidade do processo de aprendizagem substitui as tradicionais antologias de textos escolares por livros didáticos, mais atraentes em sua forma, explorando-se cores e recursos gráficos, com interpretações de textos e exercícios previamente estabelecidos e um livro do professor trazendo as respostas dos exercícios e comentários sobre os textos e possíveis interpretações. Em busca de metodologia de ensino eficiente adotam-se os vídeos destinados ao ensino de tópicos pontuais.

Elaborada a lei 5692/71, a Reforma no Ensino tinha como intenção criar condições de igualdade para o grande número de estudantes de classes sociais menos favorecidas. As tentativas de proporcionar, através da escolarização, formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania foram colocadas, a partir daí, como elemento fulcral da educação brasileira.

À proposta de um Plano Nacional de Desenvolvimento (1970-1974), denominado Revolução Social e Humana, que promovesse a capacidade produtiva, aumentasse o número de matrículas na escola pública e reduzisse o índice de analfabetos no país, sucedeu, o II PND (1975-1979), intitulado “Desenvolvimento e Grandeza: o Brasil como potência emergente”, cuja maior prioridade era a Educação. Dentro deste espírito, o II Plano Setorial de Educação e Cultura que expressa “o sistema educacional brasileiro deve, antes de tudo, assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa, depois promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país. (...). Por fim (...): garantir a democratização do acesso à Educação e do sucesso individual e social conseqüente”.

Junto com o III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985), veio o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, interessado em propostas para a educação com ênfase ao ‘tudo pelo social’, a partir de 1985 e permanecendo com o mesmo empenho pela melhoria do sistema escolar brasileiro. No Brasil dos anos de 1990, a posse de Fernando Collor de Mello, na Presidência da República, inicia a implementação de mais um programa de governo, tentando alinhar as forças de

mercado e as formas de consciência social e suas ressonâncias com as práticas educativas. Repetindo as propostas de governos anteriores, atribui-se à educação o poder de sustentação da competitividade. As bases para o projeto de educação em nível mundial foram determinadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 março de 1990, cuja meta é a *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (NEBAS), “entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” .

A função do conceito de *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, lançado pela Conferência de Jomtien, encontra acolhida por parte dos elaboradores do Plano Decenal da Educação para Todos, no Governo Itamar Franco, sucessor de Collor de Mello.

No programa de governo de Fernando Henrique Cardoso, o projeto apresentado à sociedade brasileira em 1994, denominado “Mãos à Obra Brasil: propostas de governo – 1994/1998”, trazia como característica marcante, a respeito de Educação, a importância de seu papel econômico, enquanto base de um novo estilo de desenvolvimento. Em fevereiro de 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso montou um enorme aparato de propaganda para lançar o programa de Educação: “Acorda Brasil. Está na Hora da Escola”. Surge o chamado “Planejamento Político-estratégico 1995/1998”, documento relativo às ações propostas para o MEC no quadriênio, que revelava sintonia com as prioridades expressas no documento da proposta de governo “Mãos à Obra Brasil”, e acentuava a necessidade das reformas institucionais como base para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da educação nacional (RODRIGUES, 2007).

Entre as intenções estava bem definido aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, pois como nas políticas educacionais dos governos anteriores, a educação é vista nesse governo como base para o desenvolvimento econômico, requisito para o exercício da cidadania e inserção dos sujeitos nos mercados de trabalho (RODRIGUES, 2007).

Sustentada pela mesma necessidade de democratização das oportunidades educacionais, a escola encontrou, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 20 de dezembro de 1996, o eixo para estabelecer um plano que conseguisse estender, a todos, condições favoráveis para aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente para estudantes de escolas públicas. Um plano que trouxesse como

proposta a redução das dificuldades de alfabetização e procurasse garantir a aprendizagem eficaz da Língua Portuguesa. Dessa forma, a ênfase sobre a responsabilidade na aprendizagem, que repousava sobre o esforço individual do aluno, deslocou-se paulatinamente em direção ao conjunto de circunstâncias de que se revestiria sua vida escolar. A compreensão de que as experiências significativas com a leitura e a escrita melhorariam o desempenho escolar do aluno fortaleceu o papel dessas práticas na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 inaugurou, no sistema educacional brasileiro, a fase da interação, vislumbrando a relação dos indivíduos nos mais diversos segmentos sociais, conforme apresentado no Art. 1º: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

A Educação passou a representar uma das estratégias destinadas a realizar a justiça social, presumida em todos os discursos, campanhas e programas, pois, por meio da escola – através da leitura e escrita – a desigualdade pode ser reduzida. (NORONHA, 2000). Tendo em vista o desenvolvimento de pesquisas ligadas à Educação, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) concebido a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade da escola fundamental. A LDB passou a ser entendida como possibilidade para a população, de modo geral, superar o desequilíbrio social por intermédio da escola, pois previa a inserção do indivíduo na vida em sociedade, preservando seus direitos, ao preconizar que "a educação escolar deverá [deveria] vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Art. 1º, &2º).

A palavra de ordem da nova LDB continuou a destacar a *cidadania*, visando promover a igualdade de condições para os cidadãos. Nesse sentido, a lei proclamou que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem [teria] por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art. 2º).

Para dar conta das disposições apontadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais nortearam conteúdos mínimos e conferiram flexibilidade à organização curricular em todo o território nacional. A LDB manteve a orientação, já adotada pela política educacional brasileira, de propiciar formação básica para a cidadania, a partir da

criação, na escola, de condições de aprendizagem para: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Longe da pedagogia tradicional centrada no professor, “cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria” (PCN, vol 1., 2000, p. 13) no enfoque concebido pelos PCNs, em que estão as tentativas de aproximar a escola de um princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social, tornou-se uma referência obrigatória a expressão cidadania. Adotando essa perspectiva, os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais manifestaram a intenção de concretização das intenções educativas, pressupondo o desenvolvimento das capacidades do aluno, a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade.

Nesses termos, a capacidade se expressa numa variedade de comportamentos que dependem da história que o aluno traz e do sentido que os conteúdos de aprendizagem fazem para ele. No processo de constituição do conceito de capacidade, segundo os PCNs na “Introdução”, repousa a capacidade de inserção social como nuclear para o exercício de cidadania, para o qual a escola adequará os conteúdos curriculares às várias vivências a que são expostos os alunos em seu universo cultural e registra o desenvolvimento de capacidades “que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (PCN, vol. 1, 2000, p. 19).

Na tentativa de conquistar os objetivos propostos, os PCNs apresentaram orientações didáticas para a criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção, e sugeriram um espaço que refletisse o diálogo, a cooperação e a diversidade de materiais a serem utilizados, além de outras sugestões que mostraram a “importância da escola na formação do cidadão” (PCN, vol.1, 2000, p.44).

Para isso, o ensino da Língua Portuguesa sofreu alterações, buscando transformar o perfil social do aluno através de um projeto que oferecesse acesso aos “saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (PCN, vol. 1, p. 15). O Art.36, da nova LDB, passou a considerar a Língua Portuguesa instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando todas as modalidades expressivas sem encará-las de forma privilegiada. Os ensinos de 1º e 2º graus passaram, respectivamente, a Ensinos Fundamental e Médio. Os programas curriculares passaram a propor os usos da fala e da escrita como possibilidade de expressão e de comunicação e os usos da leitura, em múltiplas variedades de textos, respondendo às novas exigências da sociedade.

O domínio da leitura tornou-se parte fundamental na possibilidade de plena participação social, do qual nasceram os argumentos para a consolidação da importância da leitura em uma sociedade letrada: acesso à informação, partilha ou construção de visões de mundo, produção de conhecimento (PCN, vol 1, 2000). E o PCN-Língua Portuguesa conclui: “Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (PCNs-1, 2000, p. 23). De tal modo, os parâmetros curriculares tentam, a um só tempo, desfazer um nó que obscureceu por longos trinta anos (ou quase) o projeto político para a leitura, projeto até então ineficaz para resolver as questões pertinentes à leitura e dar ênfase ao papel do aluno, cidadão e leitor.

3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: práticas de leitura

Sobre as práticas de leitura, interesse deste estudo, o projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Objetivos Gerais – tem por aspiração possibilitar aos alunos acesso aos bens culturais, permitindo alcançar a participação plena no mundo letrado, concebendo leitura como fonte de informação e via de acesso aos mundos criados pela literatura.

Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
 Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
 Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumo, índice, esquemas, etc. (PCN, vol. 2, p.41)

Tais objetivos pressupõem um leitor ativo, realçado no item específico “Língua escrita: usos e formas”, (PCN, vol. 2, p.52), na referência à linguagem escrita, ao acentuar a complementaridade entre a leitura e a escrita, como uma relação capaz de modificar e construir o conhecimento de diferentes gêneros textuais. E, nessa relação, estabelecer procedimentos mais adequados para sua leitura e escrita e as circunstâncias de usos. Por este modo de compreender, a proposta escolar precisa ser organizada nos termos da inter-relação entre estas duas modalidades da linguagem.

Sob essas circunstâncias, a seção referente à Prática de leitura privilegia o trabalho com a leitura com a finalidade de “formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores” (PCN, vol. 2, p. 53). A percepção da leitura basicamente como “um trabalho ativo de construção do significado do texto” é o pressuposto da formação do “leitor competente”, alguém que compreende o escrito e o que não está escrito, identifica elementos implícitos, capaz de estabelecer relações intertextuais, capaz de atribuir vários sentidos a um texto e consegue “justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos” (PCN, vol. 2, p. 54).

O tratamento didático propõe, em razão da ênfase sobre a aprendizagem, um esforço para que a prática de leitura realizada em sala de aula consiga envolver o aluno, e isso só acontecerá se fizer sentido para ele. Nesse processo, preservar a natureza da leitura e sua complexidade implica em trabalhar com a diversidade de textos e seus diferentes objetivos. Tendo como referência a formação do cidadão, capaz de compreender os diferentes textos com os quais se defronta em sociedade, a proposta enfatiza a oportunidade de contato com diferentes materiais e estimula os procedimentos cognitivos necessários para tal. O atributo cidadão, reiterado, várias vezes, ao se referir ao leitor formado pela escola, constrói-se sobre um conjunto de atitudes e comportamentos que realçam o papel da leitura na conquista da autonomia e independência. Dessa forma, o leitor é percebido, segundo o PCN, como aquele que sabe construir o sentido do texto de forma eficiente.

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição

para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (PCNs , vol. 2, p. 58).

Para alcançar tal objetivo, o PCN sugere algumas atividades para trabalhar a leitura na sala de aula, de forma que possam gerar outras propostas. Denominadas de Atividades seqüenciadoras de leitura, o objetivo é desenvolver o comportamento de leitor, entendido como formação de critérios para selecionar o material a ser lido; constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, além de sugestões feitas.

Uma possibilidade para alcançar o objetivo previsto, de formar leitores, é a prática de leitura diária, feita, ou silenciosamente, ou em voz alta; ou a prática de leitura colaborativa, realizada em voz alta pelo professor, que lê o texto para a classe e a questiona sobre as pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de sentidos. Ao lado dessas sugestões, atividades permanentes são indicadas, caso da ‘Roda de leitores’, em que os alunos tomam emprestado livros do acervo escolar para ler em casa e depois relatar impressões na sala de aula.

A essa seção, segue-se outra, denominada de ‘Prática de produção de textos’, seguida por ‘Análise e reflexão da língua’, visando atividades relativas ao questionamento das propriedades da linguagem, ratificando o papel da leitura sobre o sentido a ser atribuído. “No que se refere à leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido” (PCN, vol. 2, p. 79).

A prática de leitura apontada tende a valorizar o ato de ler e as operações intelectuais envolvidas na compreensão dos processos lingüísticos que constituem o texto, e a examinar o escrito conforme se apresenta na perspectiva do gênero textual em que se inscreve. A leitura é considerada, portanto, uma habilidade humana, universal e abstrata, em que as práticas individuais como leitores não são determinantes para a leitura.

Uma das implicações da ênfase sobre a concepção da leitura como uma prática universal é que ela não se detém na figura do leitor, não o identifica, dentro ou fora do contexto escolar, como um ser humano real, limitado a espaços e hábitos, nem a suas atitudes e comportamentos concretos em relação aos objetos escritos com os quais lida.

Conforme apontam os estudos de Chartier, identificar a figura concreta, real, do leitor é fundamental para compreender os limites dos escritos e a função do leitor, como era de se esperar em se tratando de formar leitores.

Como última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio tem como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de possibilitar o prosseguimento dos estudos. No artigo 35, seção IV, da LDB, 9394/96, está claro que a finalidade do Ensino Médio é "a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores".

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, ao professor cabe a tarefa de indicar e propor atividades ligadas à aprendizagem para a construção dos diversos sentidos oferecidos pelas diferentes linguagens. Nesses termos, as propostas giram em torno de ‘Competências’ a serem objetivadas ao longo do Ensino Médio, que privilegiem o caráter dialógico da linguagem e a sua possibilidade de realização no processo de interação que se dá na escola.

Uma vez que o foco de minha atenção é o leitor, pretendo deter-me apenas na leitura, quando expressa claramente nos Parâmetros. A sessão de Língua Portuguesa dos Parâmetros é organizada em torno da concepção de língua como patrimônio, do qual nos apropriamos a partir dos “usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente” (LAURIA, 2007, p. 55). O aluno precisa ser visto na perspectiva do ator responsável, ou nos termos dos Parâmetros, o ‘protagonista’. O que há nos Conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos – um deles a ‘Representação e Comunicação’, amparado no pressuposto da importância e do significado dos conceitos para articulação dos conteúdos a serem desenvolvidos – serve à contextualização das competências, à representação e à comunicação e ordena-se em sete princípios, um dos quais exatamente o protagonismo. O protagonismo perceber o aluno como um receptor não passivo das práticas desenvolvidas em sala de aula, é o sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do próprio conhecimento.

O protagonismo estrutura conteúdos que mobilizam competências e habilidades, entre elas interessa-nos “Ler e interpretar” (LAURIA, 2007, p. 62), em que a condição de leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe os domínios de: 1) código verbal (ou

não) e suas convenções, 2) mecanismos de articulação que constituem o todo significativo, e 3) contexto em que se insere esse todo. Por essa razão, as atividades que podem ser desenvolvidas pelo leitor giram em torno de antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido e autoria, enfatizando a prática discursiva.

Observando os novos projetos políticos para a educação brasileira, que busca democratizar mais e mais o acesso à escola, o ensino de Língua Portuguesa, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, deve levar em conta a aquisição de três competências: interativa, textual e gramatical (LAURIA, 2007).

Posto isso, a reflexão gira em torno da mobilização de capacidades muito além da leitura ou dos conhecimentos lingüísticos, do que se depreende que o passo inicial para a tomada de decisões com a intenção de promover qualquer aprendizagem no Ensino Médio passa, em primeiro lugar, pelo leitor.

3.2. Exames de avaliação e o leitor

Em 1988, resultado de um esforço empreendido pelo governo brasileiro para coletar e avaliar o desempenho dos alunos brasileiros nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Aplicado a cada dois anos, desde 1990, o exame oferece subsídios para o monitoramento da qualidade do ensino. Cabe a realização da avaliação ao Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Em 1990, foi realizado o primeiro SAEB, a partir de então, é aplicado a cada dois anos.

Em 1998, aconteceu a primeira avaliação do desempenho dos alunos que concluíram o Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Instituído com a Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, trazendo no artigo primeiro, o objetivo de “conferir ao cidadão parâmetros para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho”.

Como prática, a leitura está presente em todas as competências e habilidades previstas na avaliação, entretanto, há especificamente no parágrafo 2, V, “a partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas,

estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores” (ENEM, 1998). Entre as outras competências e habilidades, a leitura subjaz a cada atividade como ferramenta para realização de todas as outras vinte habilidades previstas e mais as cinco competências para a elaboração da redação.

Não obstante o bom exemplo dado pelas políticas públicas em ações voltadas para a correção de “distorções e debilidades identificadas” (INEP, 2007) no ensino público nacional, os resultados internacionais de avaliações da leitura, com a participação de estudantes brasileiros, ainda está longe de configurar um quadro de significativa representação.

No panorama brasileiro, o quadro da leitura revela esta complexidade. De um lado, o Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais (INEP, 2007) informa que, em 2005, numa pesquisa realizada com 30 países e cerca de 30 mil pessoas, o Brasil ficou em 27º. lugar, com 5,2 horas semanais de leitura, incluindo jornais e revistas. Para especialistas, segundo o artigo, o fato ocorre principalmente pela metodologia trabalhada nas escolas, de imposição à leitura, quando deveria ser de incentivo. Ainda, segundo este artigo, o livro infantil é, há muitos anos, o gênero mais vendido, embora livros de auto-ajuda, bíblias e romances sejam também bastante procurados, com média de idade entre os consumidores de 25 a 45 anos.

“Os brasileiros, além de lerem pouco, lêem mal”, é o que afirma Cereja (2005), diante dos resultados de avaliações com alunos brasileiros participantes. E explica, baseado nos resultados de diferentes instrumentos de avaliação, tanto estrangeiros quanto nacionais, em 2000, por exemplo, o Brasil participou pela primeira vez do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que reuniu estudantes (todos entre 15 e 16 anos) de 32 países, os jovens brasileiros obtiveram o último lugar. Mais da metade deles ficou entre os níveis 1 e 2 de leitura (num total de 5 níveis), isto é, “mal conseguia reconhecer a idéia principal de um texto, extrair informações que podiam ser inferidas, estabelecer relações entre um texto e outro, ler gráficos etc.”

Nos programas nacionais de avaliação escolar, os resultados não são diferentes. Tanto o ENEM quanto o SAEB, em relatórios de 2004, apontam que 42% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio estão nos estágios “muito crítico” e “crítico” de desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa, com dificuldades principalmente em leitura e interpretação de textos. Do total de alunos avaliados, apenas 5% alcançam o nível de leitura considerado adequado, que consiste

em, por exemplo, entre outras operações, ser capaz de, num texto, estabelecer relações de causa e consequência, identificar efeitos de ironia ou humor, efeitos de sentido decorrentes do uso de uma palavra, de uma expressão ou pontuação (CEREJA, 2005).

Segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) mostram que “O Brasil piorou seu desempenho de leitura” (CAFARDO, 2007). De acordo com Cafardo, o Pisa é considerado o mais importante exame do mundo em Educação, com cerca de 400 mil alunos de 15 anos, de 57 países participantes, e foi aplicado entre março e novembro de 2006, em duas horas de prova com quarenta por cento de questões dissertativas. No país, 9.295 alunos de escolas públicas e particulares fizeram o último exame.

Os resultados, divulgados em novembro de 2007, mostram que a pontuação dos estudantes brasileiros, numa escala que vai de 1 a 6, sendo 1 o pior, não vai passar do nível 1 de aprendizagem. Ainda, conforme Cafardo (2007), no que se refere à leitura, “os alunos conseguem apenas localizar informações explícitas e não são capazes de fazer comparações, estabelecer conexões ou interpretar textos”, e aponta, o Brasil ficou com a 49ª posição em leitura, de um total de 57 países inscritos. Para o pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) Sergei Soares (CAFARDO, 2007), o resultado é otimista, a considerar a participação do Brasil no exame anterior: “Só o fato de não ter caído já é um bom resultado, porque o Brasil incluiu um número muito grande de alunos nos últimos anos”.

Para Piolla (2007), nas páginas (322) do relatório ‘Conhecimento e competências para a vida’, os resultados do Pisa 2000 divulgados, com ênfase na capacidade de leitura e de compreensão de texto, em que também participaram 32 países – os 28 membros da OCDE e quatro convidados: Brasil, Letônia, Rússia e China, “não há uma única notícia boa sobre a educação brasileira. Só ruins”. E prossegue, “Começamos pela pior de todas: o Brasil ficou em último lugar tanto na classificação geral quanto na que leva em conta fatores socioeconômicos, bem como na comparação que considera apenas os estudantes com mais escolaridade.”

Sobre o critério de avaliação do PISA, Piolla, considera que a última colocação diz pouco sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. A escala de avaliação utilizada pelo Pisa associa o desempenho médio dos alunos com cinco níveis de proficiência. “O Brasil foi o único a ficar no nível 1. Pior ainda: 23% dos estudantes brasileiros não chegaram nem ao nível 1. São quase analfabetos funcionais. Somados

aos 33% classificados no nível 1, nada menos do que 56% dos estudantes brasileiros tiveram um desempenho abaixo de sofrível. O México, penúltimo colocado, teve 44% dos estudantes no nível 1 ou abaixo” (PIOLLA, 2007). E esclarece, no nível 1, os estudantes apresentam dificuldade para completar tarefas simples de leitura, como localizar uma informação ou identificar o tema principal de um texto. De acordo com o relatório do Pisa, os estudantes no nível 1, ou abaixo, mostram graves deficiências no processo de alfabetização, o que prejudica a continuidade do seu aprendizado e compromete a possibilidade de que venham a se beneficiar de futuras oportunidades educacionais.

A indignação de Piolla fica por conta do comentário feito pelo ex-ministro da Educação, Paulo Renato de Sousa. “Os resultados medíocres obtidos pelo Brasil não envergonharam o ministro da Educação, Paulo Renato Souza. Ao contrário, ele disse que ficou satisfeito e surpreendido com o desempenho do Brasil, pois esperava resultados piores”. Ainda completou, segundo Piolla: “Não é que o ensino seja ruim. É que há muita repetência”, conforme a declaração feita a Folha de S. Paulo, em 2000 (PIOLLA, 2007).

A questão dos exames e pesquisas de avaliação da leitura deve ser colocada sob suspeição, conforme explica Kleiman (2003), porque se voltam sobretudo para a avaliação de habilidades de leitura de textos específicos. As implicações de exames dessa natureza, que se valem de tipos de textos específicos (como os informativos, por exemplo), valorizam apenas algumas habilidades, como localizar informações, organizá-las e relacioná-las. No que se refere ao leitor, a função da escola é permitir que o aluno tenha acesso a diferentes tipos de textos e seja capaz de lidar com todos eles de modo adequado a cada tipo.

Assim, as críticas aos resultados dos exames de avaliação da leitura dos estudantes brasileiros precisam considerar que cabe à escola lançar um olhar para a formação do aluno-leitor de todos os tipos de textos e, não, de alguns apenas.

3.3. Projetos culturais para formação do leitor

Os planos do atual governo brasileiro para o fomento à leitura iniciaram em 2005, quando foi promovido, em parceria com os governos estaduais e municipais e a

sociedade civil, o maior movimento sinérgico (MARQUES NETO, 2006) de promoção do livro e da leitura – *Vivaleitura*¹⁴ – ação integrada ao Ano Ibero-americano da Leitura, que envolveu 21 países e contou com milhares de iniciativas pela leitura no país. Em 2005, foi criada a Câmara Setorial do Livro Literatura e Leitura (CSLLL), enquanto instância do Conselho Nacional de Política Cultural, voltada para a permanente reflexão e negociação de todos os segmentos e instituições relacionadas ao livro e à leitura. Em 2006, em inédito projeto dos Ministérios da Cultura e da Educação, foi lançado o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), sendo, ao mesmo tempo, um diagnóstico dos problemas que ainda dificultam o desenvolvimento da capacidade leitora do país, explica Marques Neto¹⁵, Secretário Executivo do PNLL.

Outros programas de disseminação e acessibilidade ao livro, a exemplo do Fome de Livros, criado para zerar o número de 1.300 municípios brasileiros que não possuíam, à época, bibliotecas, foram implementados pela Fundação Biblioteca Nacional (FBN). No âmbito da Fundação também foi reativado o PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura – instituído em 1992. No MEC, iniciativas fundamentais para o desenvolvimento das ações do Estado na área da leitura se ampliaram significativamente em programas diversos: Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM) e o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor, procurando atingir milhões de alunos, professores e famílias brasileiras.

VivaLeitura é o nome dado, no Brasil, ao projeto criado para difusão do Ano Ibero-americano da Leitura, comemorado em 21 países da Europa e das Américas, em 2005. Aprovado, em 2003, pela Cúpula dos Chefes de Estado dos países ibero-americanos, foi coordenado pela OEI (Organização dos Estados Iberoamericanos), CERLALC (Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe), UNESCO e Governos dos países da região. O *VivaLeitura* foi uma “grande mobilização nacional” para que 2005 se tornasse marco para o início de um gigantesco esforço de todos, para que o Brasil implementasse uma política nacional do livro, leitura e

¹⁴ Informações sobre o *Vivaleitura*, Plano Nacional do Livro e Leitura, Conselho Nacional de Política Cultural, Câmara Setorial do Livro e Leitura, Fome Zero, Programa Nacional de Incentivo à leitura, Programas ligados às bibliotecas, Programas do livro didático, Programas de Formação Nacional e outros programas relativos às políticas nacionais de incentivo à leitura, no site <http://www.pnll.gov.br> e <http://www.inep.gov.br>.

¹⁵ José Castilho Marques Neto é Diretor Presidente da Fundação Editora da UNESP e Secretário Executivo do PNLL - São Paulo, 27 de agosto de 2006.

bibliotecas, com a dimensão demandada pelo país, dando o salto necessário para fazer uma nação de cidadãos leitores. Governos (federal, estaduais e municipais), escolas, professores, bibliotecários, escritores, editores, livreiros, organizações não-governamentais, meios de comunicação e empresas privadas foram convocados para deflagrar um grande movimento nacional, pensado em termos de leitura como uma questão estratégica para promover inclusão e cidadania.

Torna-se relevante retomar o discurso do Ministro Gilberto Gil, no lançamento do Ano Ibero-americano da Leitura, no Palácio do Planalto, em Brasília, em 21 de dezembro de 2004. Sua fala possuiu significativa importância para pensar a questão da leitura no interior dos projetos políticos do governo federal. Pode-se dizer que as apropriações de leitor contidas sob a postura do ministro deixaram perceber uma representação de leitura – “um dos atos mais sublimes ao alcance da humanidade” – muito comum, de leitura como chave para abrir as portas à solução dos problemas da “qualidade de desenvolvimento humano” do país (GIL, 2004).

Para compor a lógica de seu discurso em favor dos projetos de governo, o ministro evocou temas que realçaram a importância da leitura: “Ler é abrir janelas, destramar portas, enxergar com outros olhares, estabelecer novas conexões, construir pontes que ligam o que somos com o que outros, tantos outros, imaginaram, pensaram, escreveram. Ler é fazer-nos expandidos” (GIL, 2004). A concepção de leitura implícita no discurso do Ministro apresentou uma visão da realidade que passou a ser divulgada no mundo e para a qual o país, segundo o próprio Ministro precisaria se adequar, não só para transcender às dificuldades da formação como leitores, mas para integrar-se à sociedade que se inaugurava sob a égide de organizações mundiais, tal como a Organização das Nações Unidas (ONU), que, em seu último Relatório de Desenvolvimento Humano, incluiu o acesso a bens, serviços e equipamentos culturais como componente do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

De acordo com o ministro, acompanhar o projeto da ONU implicaria possibilitar a ampliação do acesso ao livro e à leitura como políticas fundamentais para a construção “plena da cidadania” (GIL, 2004). Contra uma visão impositiva, de cima para baixo, do papel do Estado, determinada por decretos e políticas, o ministro explicou, “Quem faz cultura é a Sociedade, não é o Estado. Mas, cabe ao Estado – porque isso é do mais alto interesse público – amplificar as possibilidades para a produção cultural e para a multiplicação dos canais de difusão e das oportunidades de acesso” (GIL, 2004). Por essa razão, tornou-se necessário um número de ações agrupadas em quatro eixos

estratégicos que passaram a compor a visão de Política Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas: democratização do acesso ao livro e a todas as formas de leitura; investimentos em formação de agentes multiplicadores da leitura e em ações de fomento; valorização do livro no imaginário coletivo e da leitura como Política Pública; apoio à indústria do livro, às livrarias e à criação.

Em 2005, o Ministério da Cultura anunciou as Diretrizes da Política Nacional do Livro e Leitura, a regulamentação da Lei do Livro e instituiu a Câmara Setorial do Livro e Leitura e o Observatório Nacional do Livro e Leitura. E inaugurou as primeiras bibliotecas com a finalidade de zerar o número de cidades brasileiras sem bibliotecas com o lançamento do Plano Nacional do Livro e Leitura. A isso, somava-se a proposta de instalação de 855 mini-bibliotecas, através do Projeto Arca das Letras, entre os Ministério do Desenvolvimento Agrário, Desenvolvimento Social e a Embrapa. Ao que se somariam os projetos de leitura desenvolvidos pelos Correios, Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil, Petrobrás, BNDES, BNB, Eletrobrás, Ministério do Meio Ambiente e, ainda Estados e Prefeituras. Havendo também o estímulo a prêmios para projetos de leitura, censo nacional das livrarias, feiras de livros, seminários, congressos e uma grande mobilização em favor da leitura. De forma que, em três anos, fosse aumentado em 50% o índice nacional de leitura, concluiu o ministro (INEP, 2007).

Esse discurso, exemplar do discurso oficial, ratifica a opinião de Jorge Werthein (2005), em página da organização Leia Brasil, em que pontificou, para galgar uma posição destacada entre os países que lutavam pela universalização da cidadania, o Brasil precisaria adotar uma política que conduzisse à formação de uma sociedade leitora; pois para isso já teria potencial. E acrescentou, de acordo com os informes do Ministério da Cultura, o Brasil teria a maior indústria editorial da América Latina, produzindo mais da metade dos livros do continente, com excelente nível de produção editorial, parque gráfico atualizado e grande produção de papel (WERTHEIN, 2005).

Para dar continuidade à política permanente em favor do fomento à leitura, o governo federal instituiu o Plano Nacional do Livro e da Leitura, em portaria interministerial do Ministério da Educação e da Cultura, nº 1442, em 10 de agosto de 2006, em prosseguimento ao programa *Vivaleitura*. Esse plano teve como finalidade básica “assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional”,

demonstrando interesse comum de inclusão do cidadão brasileiro, como leitor pleno, à cultura letrada, explicou o secretário do PNLL (MARQUES NETO, 2006).

Como apontou o secretário, o objetivo da diretriz deveria vincular-se a políticas que garantissem maior e melhor acesso aos livros, em todos os seus suportes materiais (papel ou tela). Os mecanismos pelos quais se evidenciariam o valor social da leitura e o papel central que ela deveria exercer no desenvolvimento humano e sócio-econômico de uma nação, precisariam identificar a leitura e o livro como eixos estruturantes da sociedade, marcos de sua identidade cultural, e “não apenas como bens de consumo ou produtos de sofisticação cultural para poucos”. Dessa forma, a política de valorização do livro e da leitura se sustentaria sobre a premissa de uma educação pela cidadania e pela valorização da capacidade leitora (MARQUES NETO, 2006).

Assim o PNLL repousa sobre três eixos temáticos: fortalecimento e atualização em ritmo acelerado do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, proporcionando a acessibilidade à cultura escrita; investimento na formação de mediadores de leitura, para a formação e a conquista de novos leitores; estímulo ao desenvolvimento da indústria nacional do livro em todos os seus suportes materiais e em todas as suas instâncias criativas, produtivas e distributivas.

Não é difícil observar que o conjunto dessas ações se mobilizou em torno do esforço para facilitar o acesso da população ao livro ou, como explicou o Ministro da Cultura Gilberto Gil, “não é só livro, mas também jornais, revistas e todas as formas possíveis de leitura” (GIL, 2004) – e formar leitores. Todavia, ações práticas em torno do desenvolvimento dos projetos propostos, antes apontados, não são visíveis no território nacional.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR

O objeto escrito e o leitor caminham lado a lado ao longo da história da humanidade, desde os seus primeiros escritos e a relação professor-aluno-leitura-escrita delineou-se sobre esses diferentes cenários, em uma relação quase tão antiga quanto o são leitura e escrita.

O leitor, para quem basta correr os olhos em silêncio sobre a página para compreendê-la, comandou e foi comandado por diferentes princípios ordenadores de uma diversidade de práticas de leitura, cuja origem nem sempre significou o que hoje significa. Mas esteve, até onde a memória alcança, sob a égide de instrutores. E um dos primeiros princípios articuladores das práticas de leitura nasceu sob a tradição da cultura grega, em que a palavra falada reinava para transmitir os fatos heróicos de um mundo homérico (SVENBRO, 1998). Objetivando o alcance da fama, ou da glória, por volta do século VIII a.C., os fatos, agora escritos, eram reproduzidos oralmente, e os efeitos sonoros de uma palavra eficaz faziam existir o herói épico.

Num mundo oral, a escrita só foi valorizada porque visava a uma prática de reprodução sonora; o leitor era aquele que lia em voz alta e o gesto de leitura resumia-se à reprodução sonora, cabendo ao ouvinte a tarefa da compreensão. Na cultura grega antiga, há mais de uma dezena¹⁶ de verbos que significavam ler, e, apesar da variedade de palavras, repousava sobre todos os diferentes vocábulos a mesma idéia de leitura como prática da “distribuição sonora de feitos valorosos”, em que as palavras “se revelam portadoras de sentido em virtude da voz leitora” (SVENBRO, 1998, p. 47). Isto é, ler não passava da oralização, o que, para os complexos princípios democráticos da cultura grega, representava o processo de subserviência, de servidão ao escrito, para o qual o leitor, submisso, restringia-se a reproduzir, acatando passivamente. Essa prática de reproduzir o som, então, tarefa dos escravos, tinha por função precisamente atender a um senhor que atribuiria sentido ao escrito.

¹⁶ Confira Svenbro, *História da leitura no mundo ocidental*, vol. 1, 1998, em que discute alguns dos diferentes significados dos verbos e substantivos, no grego antigo, referentes à leitura e ao ato de ler.

Cenas iconográficas até os séculos II e III d.C. mostram detalhes de como se realizavam as leituras, em algumas delas o suporte do escrito tinha o aspecto de um rolo – *volumen* – livro-rolo de papiro. Ao ler, segurava-se o rolo com a mão direita e o desenrolava para a esquerda, enquanto o olhar corria as seqüências de escritos que preenchiam as colunas. As cenas ilustradas nos vasos gregos mostram diversas audições, leituras a serem realizadas, desde o leitor sozinho acompanhado apenas de seu livro, até o leitor na presença de um auditório que o ouvia.

A modalidade de leitura em voz alta dominava tanto leituras pessoais como públicas, o que envolvia esforço de assegurar a atenção dos ouvintes. Portanto, dominar os recursos expressivos da leitura em voz alta fazia parte da aprendizagem, através de exercícios que procuravam realçar a expressão verbal e as composições que se destinavam fundamentalmente às audições, adornadas de efeitos sonoros através de regras estilísticas e retóricas.

Em consequência das exigências dos ouvintes muitas transformações modificaram os suportes em que o escritos se apresentavam, com a finalidade de facilitar as leituras orais públicas. Tais mudanças ultrapassaram seus próprios objetivos, pois a introdução de recursos facilitadores da leitura oral também propiciou o aparecimento de mais leitores e novos modos de ler. A noção de *rolo* – o livro de leitura –, determinando as convenções que definiam os procedimentos relativos à leitura e orientando a técnica do ato de ler, definiram o conteúdo dos livros e limitaram a noção de leitura, compreendida doravante como ler apenas um único rolo, ou dois ou três textos breves.

O mundo romano, já no final do século I d.C., passou a organizar, sob o formato de *códice*, diversos *rolos*, promovendo outra mudança na noção de livro e leitura, e provocando transformações nos formatos e espessuras e nos próprios gestos de leitura, uma vez que os livros eram mais simples de serem lidos, conduzidos e levados de um lado para o outro. A re-estruturação dos livros impôs gestos e modos de ler aos leitores: da leitura fracionada às anotações; da leitura de diversos livros simultaneamente à lenta reflexão de trechos variados; da leitura oral pública ao recolhimento silencioso em um discreto aposento, “De uma leitura livre e recreativa passava-se à leitura orientada e normativa; ao prazer do texto, substituía-se um trabalho lento de interpretação e meditação” (CAVALLO, 1998, p. 96).

Os leitores vão propiciando, ao longo dos séculos, muitas transformações nas práticas de leitura. No século XII, entre as classes sociais mais elevadas, a leitura já se

tornara uma prática freqüente, e novos objetivos se revelavam diante do crescente número de escritos disponíveis. Adquirir informação tornara-se comum, regendo princípios de leitura que passaram a vigorar a partir da leitura rápida, que a abordagem visual proveniente da leitura silenciosa oferecia. Ler depressa, localizar facilmente as passagens desejadas e utilizar apenas alguns trechos dos escritos determinavam as estratégias dos leitores. Como o saber tornara-se o objetivo primeiro do leitor, os escritos organizavam-se para agilizar esses procedimentos e a consulta, através de índices, tabelas, sumários, compêndios, súmulas e extratos, caracterizavam o formato dos livros, incitando a novas configurações para facilitar o rápido acesso à informação.

Não obstante as transformações pelas quais o mundo da leitura passava, o jovem estudante, no século XVI, ainda praticava a leitura em voz alta como parte de seu processo de aprendizagem. Em consequência, a exibição verbal ganhava mais recursos expressivos, com uma metodologia que, para expressar adequadamente o texto a ser lido, seria necessário saber interpretá-lo. O professor acrescentava, às atividades de leitura oral, com ênfase na entonação expressiva, exercícios para identificar os recursos retóricos que atribuíam aos textos suas qualidades estéticas. A leitura passava a ser realizada linha a linha do texto sob a forma de paráfrase e depois o escrito era retomado com explicações sobre os indivíduos históricos e a doutrina, servindo, então, de pretexto para digressões de outros assuntos de referência. Em decorrência dessas atividades, o aluno-leitor passava a compreender, com exemplos de regras da retórica formal, as escolhas verbais e as imagens do escrito apontadas – e, segundo Grafton (1999, p. 25), tornava-se uma “câmara de ecos” – em que o estudante aprendia a dissecar um texto, e “Desse modo, o estudante aprendia que cada texto não era apenas uma mera história, mas sim um complexo quebra-cabeça cuja lógica mais profunda tinha de ser descerrada pelo professor com seus bolsos cheios de chaves-mestra”.

No século XVIII, a leitura em voz alta tornara-se uma prática realizada por boa parte da população rural e da população urbana de menor poder aquisitivo. Com traços bastante característicos, essa modalidade de leitura privilegiou os contatos familiares e as relações religiosas no interior de cada comunidade. Denominada por Wittmann (1999) de selvagem, a leitura caracterizava-se por ser praticada de modo ingênuo, pré-reflexivo e não-domesticado e limitada a escritos cujo assunto, na maioria das vezes, eram de caráter prático, como tabelas de sangria, regras do clima e do plantio e livro de orações. Como forma de comunicação, no ambiente doméstico, a prática oral servia

para a leitura de textos religiosos e políticos, além de se tornar um meio para divulgação das comunidades e recebimento das notícias de outras regiões.

Se o processo de aprendizagem da leitura ampliou-se de um contato comunicativo das leituras orais e em grupo para momentos desfrutados pelo leitor, em particular, na intimidade do ambiente doméstico, em silêncio; para a escola, a leitura em voz alta confirmava-se como prática simbólica de uma boa educação, o que implicava em sua permanente continuidade e aperfeiçoamento. Do que decorria uma aprendizagem voltada para os gestos e modos de ler em voz alta; na escola, então, o leitor aprendia cuidados com a postura do corpo, a entonação e a expressividade, determinantes para a aprendizagem da leitura oral e de sua prática.

A mania de leitura que tomava conta da sociedade ocidental, na segunda metade do século XVIII, consolidava-se com o desenvolvimento do mercado editorial – o livro tornara-se um produto cultural. Para atender a um público com menor poder aquisitivo e heterogêneo em matéria de gosto, as transformações do mercado livreiro contribuíram não só para o barateamento dos impressos, como também proporcionaram condições para a criação das imagens de leitor e leitura: o prazer de ler, é uma das imagens promovidas pelo comércio livreiro; e um outro tipo de imagem de leitor, de consumo escapista, distante da própria realidade, fortaleceu-se entre os leitores. Nesse século, a leitura significando informação passou a representar também a possibilidade de ascensão social, e o reconhecimento do fato autorizou novas práticas culturais em torno da leitura (WITTMANN, 1999). O século Das Luzes tornou-se conhecido pelo valor ao saber intelectual, decorrendo de tal fato o desenvolvimento de práticas que atingiram um público leitor de hábitos e necessidades singulares.

4.1. O Aluno-leitor e o prazer da leitura

Não deixa de ser surpreendente que o fato de a necessidade de propiciar uma produção popular de livros para os quais não fosse exigida durabilidade e consistência, sendo mesmo enfatizada sua tendência descartável, pudesse conjugar afinidades com as mesmas idéias que instalaram as principais raízes que nortearam a formação do leitor pela escola.

Sustentado pelos princípios políticos liberais iluministas, do séc. XVIII, como incentivo à alfabetização generalizada da população, o livro passou a ser valorizado como objeto que permitiria acesso ao saber organizado, viabilizado, mais tarde, pela organização de um sistema escolar de progressão por níveis. Daí advém a idéia para as diferentes formulações a respeito da leitura na escola e para o desenvolvimento da noção de leitor formado por ela. As raízes dessa idéia podem ser encontradas na crença de que a alfabetização converteria o indivíduo num leitor, o que permitiria melhores condições de vida às diferentes classes sociais, e, conseqüente, redução das desigualdades, cabendo a ele enquanto aluno, assimilar o código social propagado pela escola e incorporado pela leitura para poder fazer parte dessa sociedade nascente. Por razões de ordem ideológica, o ensino de leitura e escrita introduzido pela escola, através dos programas de alfabetização, passou a ser confundido como parte do processo de socialização.

O que torna esse princípio do ensino de leitura e de escrita singular é que, ao mesmo tempo em que o indivíduo toma posse de um sistema que lhe permite compreender os sinais gráficos e fazer a mediação com o mundo, também esse mesmo sistema aparece como antecipadamente construído, dispensando a própria intervenção, e que se mostra como uma imposição, como explica Zilberman (1991, p.19), “nesse sentido ele mimetiza tanto o código social quanto um tipo de comportamento passivo diante dele”. As implicações de tal princípio acarretaram, para as práticas de leitura vivenciadas na escola, conseqüências que favoreceram a circulação do livro como manual dos conhecimentos necessários para os saberes legitimados pela escola, consolidaram a relevância da leitura para a sociedade e fixaram uma prática de leitura percebida como típica da escola.

No centro desse processo, a leitura foi promovida a um lugar de destaque, em decorrência de um elevado contingente de leitores a serem escolarizados, que viviam numa sociedade que privilegiava os ideais iluministas marcados pela expansão do conhecimento e em processo de industrialização. É por essa via de acesso que a leitura de obras literárias encontrou amplo espaço na sala de aula, como portadora de novas práticas culturais, não só de leitura como de conduta em sociedade.

Nenhum outro meio pôde captar melhor essa função que a palavra impressa. Cultura escrita e literatura tornaram-se campo de treinamento do auto-entendimento e da ponderação. Com isso, o livro e a leitura ganharam um novo valor na consciência pública. A leitura, para a qual a burguesia pela primeira vez teve tempo e poder de compra suficientes, ganhou função emancipadora e se tornou força social produtiva: ela ampliou o horizonte moral e espiritual, transformou o leitor num membro útil da sociedade, fez com que dominasse melhor o seu círculo de deveres e também serviu à carreira social. A palavra impressa tornou-se pura e simplesmente a representante burguesa de cultura (WITTMANN, 1999, p. 138).

A própria constituição da leitura literária esteve, no séc. XVIII, atrelada à leitura útil indicada pelas autoridades preocupadas na conformação de uma sociedade distante da nobreza feudal e do clero. Cercados pela imagem esclarecida do mundo burguês, os escritos que se publicavam com grandes tiragens difundiam mensagem de virtude e possuíam estratégias de leitura incutindo o dever moral útil à sociedade, e serviam tanto ao comerciante rico, quanto ao estudante, à mulher, ou ao funcionário ou operário. Os escritos religiosos, mais freqüentes entre as mulheres, foram substituídos por essas novas publicações que traziam conteúdo suficiente para o âmbito dos deveres familiares, com relatos de viagens, fábulas e romances de situação [familiares]. É nessa época que a infância é reconhecida como fase da vida expressamente definida, sendo algumas publicações dedicadas a elas, valorizando a educação para a leitura. O texto literário, moralizado para atender o aperfeiçoamento individual e orientado para a comunicação e reflexão, substitui a tradicional leitura escolar de edificação à fé religiosa. (WITTMANN, 1999).

Desfazendo a tradição religiosa, mas presas ao princípio da moral e do utilitarismo, as *Fábulas*, de La Fontaine, sobreviveram no topo da lista das publicações educativas para crianças, durante o séc. XIX, e determinaram um percurso literário-educativo, que perpetuou uma tradição de adaptações para as crianças de todas as idades na formação escolar. O mesmo acontecendo com várias obras¹⁷ da literatura para a infância tendo acentuado objetivo didático de impor um código moral de rígidos limites. De tal ordem era a preocupação com os ensinamentos, que muitas obras literárias foram

¹⁷ *Robinson Crusoe* foi adaptado em várias edições para crianças, assim como *O pequeno Buffon*, e *Buffon para crianças*, de *História Natural*, *Viagem do jovem Anacharsis pela Grécia*, em versões resumidas. *Chapeuzinho Vermelho*, *A bela adormecida*, *O gato de botas* são narrativas orais sem texto e sem autoria que receberam uma versão educativa, ‘higienizada’, para a infância do séc. XIX. Confira Lyons, 1999.

escritas para esse fim, permitindo que crianças e jovens fossem atraídos pelas aventuras em países distantes e aprendessem princípios básicos de conduta social e moral como bondade, obediência, respeito, coragem, e despertassem para iniciativas que valorizavam o trabalho e o esforço individual.

As histórias se passavam em localidades exóticas para atrair as jovens imaginações e tinham todas um final feliz e moralizante. Preconizavam basicamente uma moralidade leiga, com ênfase na bondade para com animais, a coragem, a honestidade e a fidelidade. Pregavam contra a avareza e o jogo, e, como a maioria dos livros para crianças, davam ênfase à solidariedade familiar. Muitos contos de *La morale en action* diziam respeito a comerciantes ricos e elogiavam a utilidade do comércio ao mesmo tempo que condenavam a riqueza ostentatória e a ascensão social conseguida a qualquer preço. Esse livro transpunha para o cenário burguês uma mensagem tradicional, em que o catolicismo tinha papel não óbvio. (LYONS, 1999, p. 181)

O triunfo da literatura destinada especificamente para as crianças e jovens, com uma visão para se encaixar aos padrões morais da época, consolidou-se com os contos de Perrault, escolhido como texto para uso na escola primária na França, em 1888. Uma versão higienizada, retirando-se a conduta inconveniente, a rudeza ou a sexualidade explícita, tem como caso exemplar *Chapeuzinho Vermelho*. O único dos contos de Perrault sem final feliz, atualizado por várias versões em diferentes edições, ganhou dos irmãos Grimm não só um final feliz, com a morte do lobo, como também ganhou um salvador para a neta e avó que recebeu contornos de um amável lenhador.

Aliás, são os irmãos Grimm que propiciaram muitas mudanças nas narrativas literárias da Alemanha, acrescentando mais ensinamentos às narrativas populares, agora já especificamente destinadas ao público infantil, além de reforçarem os princípios familiares. Introduziram noções como a beleza feminina, acentuaram a brutalidade dos vilões e recuperaram diversas referências religiosas, como, por exemplo, as das aventuras de Hansel e Gretel que além da própria esperteza, contavam com a ajuda de Deus para se safarem dos inúmeros perigos que os cercavam.

Essas leituras ocasionais para a formação de crianças e jovens tiveram importância fundamental e determinante nos rumos das práticas de leitura cultivadas – cultuadas – posteriormente nas escolas. A doutrinação que estava implícita em cada texto mostrou-se uma forma simples de controle para determinar não só o corpus de

leitura a ser realizado, como também os modos de ser praticado em função das orientações prescritas e, indiscutíveis, da escola.

Até o início do séc. XX uma publicação francesa fez muito sucesso entre seus leitores. Trazia estampada na capa a clara intenção de instruir crianças e jovens, mas não foi só isso o que conseguiu. A ilustração do rosto de uma criança usando óculos e com expressão séria mostrava como os editores da revista¹⁸ achavam que deveria ser lida, com isso instituindo-se o modo de ler das crianças – literatura séria para crianças (LYONS, 1999).

O lento desprendimento da referência ao amor sagrado à pátria, ao patrimônio cultural dos livros de leitura instrutivos e a substituição por um acervo de textos literários, voltados a despertar a leitura pelo amor do texto, superaram a leitura-saber do enciclopedismo iluminista e a leitura edificante dos relatos moralizadores dos livros para crianças, provocando um debate sobre os programas escolares, no qual a leitura foi objeto de conflitos violentos (HÉBRARD, 2000).

Para o Ministério da Educação Francês, de 1872, a leitura era uma ocupação considerada frívola, salvo se praticada como exercício de escrita, assim, a inclusão da literatura francesa como base para os estudos da elite opunha-se vigorosamente aos defensores da pureza retórica do ensino. A língua francesa fora introduzida na escola para atender ao ensino de crianças e jovens, cujas famílias não tinham tempo nem condições econômicas para custearem as despesas com a demorada aprendizagem do Latim, caso dos meninos, filhos de famílias de comerciantes, artesãos ou agricultores; ou das meninas, que não precisariam aprender a escrever; e dos futuros professores em Escolas Normais, cujas condições eram semelhantes a dos alunos de menos recursos. Desse modo, pensar um ensino baseado na língua nacional e apoiado em sua literatura, articulando leitura e escrita, mais do que uma invenção pedagógica original foi uma forma de encontrar um ensino barato que pudesse atender a alunos de segunda categoria (HÉBRARD, 2000).

Entretanto, foi a partir daí que novas práticas de leitura incorporaram-se aos modelos escolares de leitura que se popularizavam na França (e nos países que se inspiraram em seu modelo de educação, tal como Portugal e o Brasil). Os alunos do ensino especial (sem Latim) aprendiam a língua francesa para receberem uma instrução mais breve [cinco anos] e útil: ler em voz alta com clareza e gosto; entender as idéias do

¹⁸ *Le Magasin d'Éducation et de Récréation*, Hetzel, 1864 - 1915, *Revista de Educação e da Recreação*, com 32 páginas, publicado duas vezes ao mês, Paris. Lyons, 1999, p. 184.

autor, e o dever de reproduzir por escrito o trecho lido. As meninas, por sua vez, necessitavam de um ensino compatível com sua posição social, o que significava não precisar se preocupar com a escrita, mas terem um programa sistemático de leituras francesas de alto nível, para aprender a entender e gostar de comunicar os textos, e deveriam exercitar em voz alta. Quanto aos futuros professores em Escolas Normais, as leituras em voz alta dos textos literários buscavam, segundo o Regulamento das Escolas Normais, de 1881, “sentir o pensamento íntimo de um autor e torná-lo claro para os outros” (HÉBRARD, 2000, p. 67).

Um bom curso de leitura deve ser um curso de literatura abreviado. Cada grande escritor, tendo um estilo próprio, exige uma dicção particular. Aprender a ler bem será penetrar o segredo do seu talento; assim, o estudo sucessivo, refletido e comparado de todos os nossos grandes escritores, do ponto de vista da leitura, tornar-se-á o estudo do gênio francês. (LEGOUVÉ, apud HÉBRARD, 2000, p. 66).

O deslocamento das práticas introduzidas durante a elaboração do projeto pedagógico¹⁹ para o ensino público francês promoveu mudança no interior dos conteúdos programáticos estabelecidos e favoreceu o aumento das leituras literárias, voltadas agora para o desenvolvimento do gosto e apreciação dos escritores nacionais. É significativo desse momento, o nascimento de uma prática de leitura escolar que se deixava impregnar pela emoção, visando despertar o interesse do aluno pelo texto literário. Os professores em Escolas Normais precisariam dominar a arte da voz do autor, enquanto se comunicavam com seus jovens alunos por meio de uma leitura expressiva. A emoção provocada exerceria influência entre os ‘seres menos cultos’ e penetraria ‘sem que percebam, até o fundo deles’²⁰ ademais ‘seria um fator de unidade nacional decisivo’. Apesar das diferenças de condição social, as crianças das escolas públicas receberiam a mesma formação de outras em melhor situação, como constava do Boletim Administrativo francês, de 28 de janeiro de 1890, “Há alguns nomes que

¹⁹ Desde 1880, na França, existia um projeto pedagógico em nível ministerial que designava à leitura um papel central para formar professores e, por seu intermédio, formar as crianças do povo. HÉBRARD, 2000, p. 68.

²⁰ Exposição de um dos autores franceses do ensino primário, nos finais do séc. XIX, apud HÉBRARD, 2000, p. 68.

todos conhecerão, algumas belas páginas que todos terão lido, admirado, aprendido de cor: não é uma riqueza a mais acrescentada ao patrimônio comum? Não é uma ajuda preciosa para manter, pelo que há de mais íntimo e durável, a unidade do espírito nacional?” (HÉBRARD, 1995, p. 68).

O apelo da escola pública francesa, em que a referência e os valores nacionais constituíram-se na base de uma educação comum, incorporou-se a todo o programa de ensino, impulsionando não só a leitura dos clássicos como renovando o conceito, quando foi decidido que a palavra *clássico* não deveria se referir somente a autores do século XVII, ‘herdeiros da Antiguidade’, mas também a escritores dos séculos XVIII e XIX. A absorção dos antigos ensinamentos da disciplina de leitura – decifração, escrita, ortografia, gramática – recebia um novo contorno pelo acréscimo de um corpus de textos-modelo, que tinha como orientação, na escola primária, a leitura expressiva, praticada pelo professor; e na escola secundária, ainda sob o peso da tradição, a introdução de uma disciplina com exercícios que explicassem, e não só lessem, a literatura nacional. Assim, na escola primária, os textos dos autores não tinham que ser explicados às crianças e bastava, pela leitura expressiva, que o sentido fosse apreendido, visto que a explicação poderia confundi-las; já para os cursos médios, os alunos precisariam fazer, eles mesmos, uma leitura expressiva, em voz alta e tom adequado, que demonstraria entendimento do que liam no momento mesmo em que o faziam.

Os atos envolvendo a leitura na escola, nesse período, revelaram não apenas seu caráter instrumental de aprendizado, mas também de formação moral, percebidos pelos resultados que esses atos apresentavam: as fases iniciais da aprendizagem culminavam com uma leitura corrente em voz alta, sem silabar, com a pronúncia das palavras em bloco e audição de autores franceses por professores encarregados de desenvolver o gosto pela leitura; em níveis escolares mais avançados, o resultado era um pouco diverso, mas não sua concepção, a mudança se dava no aspecto referente ao exercício de leitura com sentimento, antes realizado pelo professor, depois, pelo aluno, que a fazia em voz alta.

Ao final do século XIX, as escolas públicas francesas propiciavam condições para os alunos lerem as orações religiosas em voz alta e com dicção clara; fazerem a leitura de jornais em público; fazerem cópias e ditados; realizarem algumas descrições e redigirem cartas sem erros ortográficos, assim como efetuar cálculos básicos e, com trechos escolhidos da literatura materna, recitar, colocando o tom de voz, La Fontaine, Victor Hugo, Voltaire, Lamartine e outros clássicos. Práticas de leitura que

estabeleceram representações acerca do papel da leitura na escola e a aprendizagem pelos alunos leitores.

Deixar que nossa emoção se manifeste, sugerir aos alunos sua universalidade (partilhada pelo professor), reforçar seu impacto, explicitar seus efeitos...Eis como se deve ler no colégio agora. Em torno da evidência do “sentimento” suscitado pela obra, constitui-se uma nova maneira de tratar o texto escrito, que só existe na leitura e para a leitura (CHARTIER²¹, 1995, p. 277).

Interpretando esse contexto, forjado em torno de uma cultura de referência moderna que pudesse harmonizar a cultura letrada e a cultura escolar (CHARTIER, 1995), é possível perceber um modelo de aprendizagem, ainda que cercado por atividades repetitivas, repressivas e passivas, um conjunto de modos de ler que distinguem formas e usos do escrito. É nesse sentido que a educação escolar do século XIX deixa entrever o caminho das práticas de leitura a servirem de referências para a educação escolar da atualidade.

É de se notar os usos dos livros com os textos literários que, ao demonstrarem a boa educação escolar de seus leitores, propiciaram mais do que a possibilidade da colocação do tom de voz, despertaram a atenção dos alunos, promovendo a emoção e estimulando o interesse pela leitura – o prazer da leitura –, propiciando maneiras diferentes de cada leitor se manifestarem.

4.2. O aluno-leitor brasileiro entre professores e livros nacionais e estrangeiros

A preocupação de D. João VI com a instrução pública de crianças e jovens, ao chegar ao Brasil, manifestou-se sob a forma de licença que permitisse a qualquer pessoa

²¹ Roger Chartier, 1995, p. 277, reportando as propostas do Ministério da Educação Francês, de 1890.

a abertura de escolas: a instituição do método chamado de ensino mútuo²², então muito considerado, além do estabelecimento, pela Constituição de 1824, da gratuidade da instrução primária. Esse tipo de licença permitiu a instalação de vários colégios particulares e impulsionou, por meio da vinda de professores estrangeiros, a introdução de novos métodos de ensino (ARROYO, 1990).

Contudo, nem todos aprovaram essas medidas, como se pôde ler nos comentários sobre o ensino brasileiro feitos na recém fundada Gazeta do Rio de Janeiro, por volta de 1830, por Delso Renault²³: “o desmantelamento do plano de educação, como um reflexo da expulsão dos jesuítas, em 1759”; “o ensino esparso e sem direção prossegue ministrado no mesmo sistema de aulas régias e avulsas”; “cresce o número de escolas (...) [que] permite a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras independentemente de exame de licença”.

Apesar das medidas tomadas, os programas pouco variavam nas escolas que surgiam e mantinham-se dentro dos estreitos domínios da correção gramatical. O melhor colégio ainda conservava orientação religiosa e seus professores pertenciam ao clero, conforme informa Jean Baptiste Debret²⁴: o “melhor colégio é o Liceu ou Seminário São José, onde, além do latim, do grego, das línguas francesa e inglesa, retórica, geografia e matemática, também se lecionam filosofia e teologia. A maioria dos professores é do clero, o qual, entretanto, atualmente exerce muito menos influência no ensino do povo do que antigamente, e sobretudo no tempo dos jesuítas”.

Esse quadro deixa depreender o controle a que a educação brasileira estava sujeita, limitada pela proibição de impressões de livros como pela dificuldade em importá-los. Os critérios para as leituras escolares comuns entre os meninos das classes nobres seguiam o mesmo padrão utilizado na formação de Pedro II, diferente dos demais estudantes que não pudessem ter acesso a esse tipo de educação, nas escolas isoladas nascidas pelo esforço do clero ou de alguns indivíduos letrados, com livros didáticos “mal traduzidos do francês²⁵” ou adaptados para os estudantes brasileiros por portugueses.

O que se pode distinguir como um esboço para a formação do gosto pela leitura, vem por meio de atividades de ensino ligadas a textos literários. Como mostram as

²² alunos com mais conhecimento poderiam ensinar aos mais novos.

²³ Lajolo e Zilberman, 1998, p. 133.

²⁴ Idem, ibidem, p. 147.

²⁵ Lajolo e Zilberman, 1998, p. 147.

próprias publicações, quase autobiográficas, da época, caso de *O seminarista* (1872), de Bernardo Guimarães, jovem estudante, a que nos remetem Lajolo e Zilberman (1998, p. 204) para situar o papel da literatura a pretexto de aprendizagem das “fastidiosas lições de gramática latina” e findam por constituir prazer pela leitura, “Eugênio já tinha entrado para a terceira classe do latim, e começando a traduzir o livro dos Tristes de Ovídio e as *Éclogas* de Virgílio sentiu-se tomado de um vivo gosto pela poesia”.

De autores portugueses como João de Barros, Gil Vicente e Camões eram os livros de base para o ensino da língua. Destaque para esse último, Camões fez parte dos exercícios de memorização e de raciocínio, embora parte de suas estrofes tenha sido suprimida à leitura dos meninos que não poderiam tomar contato com “estâncias indignas de serem lidas pela infância”, que “destas muitas há disseminadas por todo o poema, nas quais foi o poeta livre demais no dizer, e até escandaloso, fantasiando atos e descrevendo cenas de requintado erotismo, e de lascívia brutal e monstruosa”, as quais faziam parte do livro de Gramática Filosófica e de Retórica, e livro para exercícios de declamação, de Abílio César Borges, de 1879, segundo Arroyo (1990, p. 91).

A obra camoniana servia para o ensino da correção lingüística, oficializada nas escolas, e usada como texto escolar para o estudo da língua, apuramento do gosto e do conhecimento literário, vindo daí as raízes do culto ao poeta e nascendo o aprendizado dos clássicos portugueses “numa trama de exótica sintaxe, erizada de arcaísmo, de árdua e complicada praticagem” (ARROYO, 1990, p. 92). Pela via do livro escolar de leitura, apontava-se para um novo caminho de práticas, não só para substituir o ensino habitual da aprendizagem da língua através de exercícios de memorização, como também para traçar o perfil de um leitor que começava a apreciar o texto literário pelo valor estético e pela emoção.

Professores franceses, com livros franceses, arejaram o sistema educacional com base no ensino jesuítico, em que o latim continuava sendo a língua padrão, e estabeleceram o método de ensino de francês e inglês, guiados pela gramática, a ‘melhor’ conceituada, para que os alunos fossem capazes de bem falar e escrever. Para isso, os livros escolhidos deveriam ser o da mais perfeita e exata moral. Se para o ensino da língua materna seriam escolhidos “os autores clássicos do século quinhentos, que melhor reputação tenham”, para o desenvolvimento do gosto literário os autores escolhidos seriam os franceses do séc. XVII. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1998, p. 206)

A situação educacional brasileira caracterizava-se por uma complexa presença de autores franceses, portugueses e de outras nacionalidades, muitos traduzidos em

Portugal, porta de entrada das obras, como anuncia o livreiro Manuel Antônio da Silva sobre seu estoque, em 1811. O livreiro informava que, entre os livros vindos no “último navio de Lisboa”, havia livros destinados à escola para o ensino de retórica, gramática e matemática, adequados ao currículo brasileiro da época²⁶. Tais leituras eram cercadas por um espírito moralista acentuado, com o objetivo de “armazenar na cabeça da criança conhecimentos, fatos e conceitos dentro dos padrões sociais e educacionais então vigentes” (ARROYO, 1990, p. 83).

Para rastrear outros traços que fazem parte da formação do leitor pela escola, os romances mencionam autores e textos com os quais os estudantes²⁷ aprenderam a fazer diversos tipos de leitura em antologias de escritores portugueses quinhentistas. Os livros serviam aos programas escolares, mas também sofriam rejeição, ora pelo esforço em obedecer às excessivas exigências escolares, ora pelo desejo de desligar-se da ex-Colônia; assim, os clássicos da literatura portuguesa foram paulatinamente sendo substituídos pelos franceses, de maior agrado da população. Como mostram os estudos de Schapochnik (2000, p. 275), ao afirmar a presença significativa de obras francesas, lidas no original ou traduzidas para o português, quando não eram de outras línguas que chegavam ao Brasil pelo idioma francês. “Em nossa ignorância não conhecemos senão a língua francesa; todas as outras conhecemo-las através do prisma das traduções francesas”²⁸.

Arroyo (1990, p. 80) chama atenção para o depoimento de uma professora alemã²⁹, que ministrou aulas no Brasil entre 1881 e 1883, de que todos falavam francês, ao que é corroborado por outros depoimentos a época, a exemplo de Maria Paes Barros: “Grandes e pequenos, todos no sobrado falavam francês. Também eram nessa língua os livros didáticos, bem como os volumes das duas estantes que se viam na espaçosa sala de estudos”.

²⁶ Alfabeto para a instrução da mocidade; *Arte poética de Horácio*, por Cândido Lusitano; *Cadernos para meninos de somar, diminuir e multiplicar*; *Coleção de cartas para meninos*; *Compêndios de retórica*; *Elementos de aritmética*, de Rego; *Elementos de sintaxe*; *Gramática latina*; *Gramática portuguesa*; *Instrução de retórica*; *Instrução literária*; *Regra para a educação dos meninos*; *Retórica*, de Gilbert; *Retórica*, de Quintiliano; *Tabuada para meninos*; *Tratado de educação física e moral*.

²⁷ Lajolo e Zilberman citam em *A formação da leitura no Brasil* casos exemplares, além do já citado *O seminarista*, de Bernardo Guimarães, *O ateneu*, de Raul Pompéia, *Ascenso de Oliveira*, Graciliano Ramos, *Graça Aranha*, Autran Dourado, *A normalista*, de Adolfo Caminha. p. 204 – 207.

²⁸ Macedo Soares, *Revista Popular*, 1860, apud Nelson Schapochnik, 2000.

²⁹ Ina von Binzer, apud Arroyo, p. 79.

Dessa forma, figuram entre os livros³⁰ de leitura escolar mais divulgados, entre os séculos XIX e XX, *Mário, Livro de Leitura Enciclopédica para Meninos*, com assuntos que variavam de astronomia, física, química, zoologia a história, folclore e literatura, com caráter propedêutico, mas já vislumbrando o prazer da leitura: “É um livro que as crianças podem ler fora das escolas, cheio de bonitas histórias referentes a assuntos que ilustram e levantam o espírito, ornado com belas figuras próprias, a incutir nas crianças o hábito de se afeiçoarem a arte, editado de forma que elas tenham o sentido de gosto e saibam distinguir o que é bem acabado do que é obra de fãncaria” (ARROYO, 1990, p. 98).

Por outro lado, além dos livros escolares com antologias, os livros serviam às moças que freqüentavam a escola, muitas vezes para serem professoras nas escolas normais, como orientação e prescrição para o que deveriam ler e como deveriam se sentir em relação à leitura de romances. No romance, do século XIX, *A normalista*, de Adolfo Caminha, o professor comenta sobre as diversas obras disponíveis e sugere o autor francês Julio Verne, de grande sucesso por suas obras de ficção científica, e orientava que “lessem Júlio Verne nas horas de ócio; era sempre melhor do que perder tempo com leituras sem proveito, muitas vezes impróprias para uma moça de família”, e não recomenda obras que tratam de temas românticos, “refiro-me a esses romances sentimentais que as moças geralmente gostam de ler, umas historiazinhas fúteis de amores galantes, que não significam absolutamente cousa alguma e só servem de transtornar o espírito às incautas”. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1998, p. 285)

Dessa forma, findo o século XIX, a escolarização se tornara obrigatória e a leitura estava na base do aprendizado, realizada por meio dos livros que exercitavam a língua escrita e falada, através de redações e declamações. Essas práticas serviam de modelo para correção da língua, de guia de leituras adequadas aos jovens, e estabeleciam critérios para ler bem em voz alta, “mudando o tom da voz, e dando as

³⁰ Na pesquisa realizada por Batista e Rojo, 2005, sobre livros escolares para a educação brasileira, considera-se livro escolar o material impresso (no suporte livro ou em outros suportes, inclusive o virtual) produzido para servir ao processo ensino-aprendizado na educação básica e em cursos livres. Quanto ao livro didático (CHOPPIN apud BATISTA e ROJO, 2005, p. 15), é um ‘utilitário da sala de aula’ (grifo do autor): “obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com a progressão, sob a forma de unidade ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou sala de aula)”.

pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os diferentes sinais de pontuação”³¹ (ZILBERMAN, 2002).

A presença de autores nacionais no panorama educacional pouco a pouco impôs-se nos livros escolares, que consolidaram certas práticas, caracterizando o projeto pedagógico para o ensino da leitura e da escrita, e definindo parâmetros da noção de boa leitura na escola. Não só de decodificação se fazia uma boa leitura, também a ênfase da aprendizagem recaía sobre a entonação correta, com expressão característica adequada ao gênero literário. Segundo a autora da época Maria Amália Vaz de Carvalho³², “para ler bem (...) é preciso compreender, é preciso sentir, é preciso ser artista!”, atribuindo a um talento inato a capacidade dos bons leitores, que revelará uma boa educação e, conclui a cronista de “O saber ler”, “por isso não hesitamos em recomendá-la [ler em voz alta] como um dos elementos importantes de uma boa educação” (ZILBERMAN, 2002, p. 74-75).

A série de livros didáticos de João Kopke, produzida por volta de 1920, estabelece uma metodologia de ensino que explica os objetivos da coleção, com exercícios orais, ampliação do vocabulário e desenvolvimento do gosto literário, reafirmando os mesmos princípios de final de século.

Nos três volumes anteriores, o principal fito da compilação foi fornecer a base para os exercícios orais de reprodução do lido e ampliação do vocabulário; do presente até o último, é seu intento, ampliando ainda e sempre o vocabulário, inspirar, pela prática e pelo comércio contínuo com os bons modelos, o gosto literário, nos ensaios de composição sobre diversos gêneros, a que será solicitado. (KOPKE, apud ZILBERMAN, 2002, p. 75)

O termo leitura, para a escola, passava a referendar uma noção de leitor que revelava características muito específicas. Com a regulamentação do ensino primário e secundário, na década de 30, “Português”³³ passou a denominar a matéria que reunia os

³¹ Célebre autor de livros didáticos do período imperial Abílio César Borges, Barão de Macaúbas, citado por Zilberman, em *Leitura literária e outras leituras*, 2002.

³² Vários estilos, Arnaldo de Oliveira Barreto, s/d.

³³ Zilberman cita *Seleta Português Prático* para a 1ª. e 2ª. série, de José Marques da Cruz, de 1944.

saberes ligados ao ensino da língua portuguesa – gramática, leitura e redação – e tinha por objetivo habilitar o aluno para a expressão correta oral e escrita, “comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (ZILBERMAN, 2002, p. 77). A leitura era compreendida como instrumento de trabalho para aprendizagem correta da língua e de formação do gosto com a leitura de bons autores, e motivo de prazer. Essa leitura de formação daria acesso ao patrimônio cultural, à perfeição lingüística e funcionava como referência de ensino de língua e de leitura.

Cabia ao professor atuar com o ensino de leitura numa perspectiva prática, consolidando a imagem de leitura como ferramenta de instrução associada à visão utilitária a serviço da criação de idéias para os exercícios de escrita, como se pode observar nas instruções para o professor, na Seleta de Português Prático, de José Marques Cruz, publicada em 1944³⁴: “tirar o máximo proveito da leitura, ponto de partida de todo o ensino, não se esquecendo de que, além de visar a fins educativos, ela oferece um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo”.

Segundo Zilberman (2002), os livros didáticos publicados a partir da década de 40 apresentavam uma sistematização do programa de Português, que incorporava ao ensino de língua pátria a literatura escrita por autores nacionais, estabelecendo parâmetros para a constituição do cânone³⁵ brasileiro. Como a autora explica, a leitura em voz alta para desenvolvimento da expressão oral, introduziu a literatura na escola, entretanto, sem nunca deixar de ser propedêutica, e cita Lourenço Filho no prefácio de *Pedrinho*, série de livros para o primário, publicado em 1955, que expressava claramente essa visão.

Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer. O que mais importa na fase de transição, a que este livro se destina, são os hábitos que as crianças possam tomar em face do texto escrito (apud ZILBERMAN, 2002, p. 80).

³⁴ Ob.cit. p. 77

³⁵ Zilberman, 2002, p. 78, citando *Idioma Pátrio*, de Modesto de Abreu, 1939: Afonso Arinos, Domingos Olímpio, Arthur de Azevedo, Gonçalves Dias, Joaquim Nabuco, Martins Pena, Rui Barbosa entre diversos outros. Em 1945, *Leitura e exercício*, de Nelson Costa acrescenta a estes autores outros como Olavo Bilac, Raul Pompéia, Bernardo Guimarães, que passam a configurar o cânone literário brasileiro.

Presente na escola brasileira do séc. XIX, o projeto pedagógico francês delineou os contornos da formação do leitor, modelado por práticas herdadas do ensino jesuítico, cujo acesso aos livros de leitura era feito por um lento caminhar da memorização do alfabeto às sílabas, e daí à fluência da oralização de palavras e frases, denominando-a de leitura corrente. Essa etapa inicial era dada por dominada quando o leitor mostrava que sabia ler em voz alta, concepção para a qual convergia o significado da aprendizagem da leitura realizada na escola. A tarefa de leitura de frases e textos completos, feita em textos literários, era um convite à correção gramatical, elegância do estilo e, sobretudo, “um agente muito poderoso da cultura intelectual e da educação moral” (CHARTIER, 1995, p. 281). Os artifícios para a realização de tal tarefa eram cercados por estratégias que permitiam ao aluno se aproximar da obra com sentimento.

Dessa forma, exercícios orientados pelo professor, que buscavam precisar o sentido das palavras, o encadeamento das idéias e o sentido geral do texto despertavam o “gosto” pela leitura do texto literário: “o prazer nasce de sua leitura corrente” (CHARTIER, 1995, p. 290). Por consequência, a condição nuclear para formar o leitor escolar e criar algumas referências para a sua noção nascia com a leitura de textos literários.

4.3. Alunos-leitores de hoje

De visão propedêutica e mecânica do ato de ler constitui-se o solo em que as raízes das práticas de leitura na escola foram plantadas. Mesmo com a mudança da terminologia da disciplina para Comunicação e Expressão, a essência da concepção do ensino não mudou, continuou baseada na leitura do texto literário como pretexto para aprendizagem da língua e da escrita (ZILBERMAN, 2002). Torna-se, pois, um consenso configurar a aprendizagem da leitura e, por sua vez, a formação do leitor, pela leitura do texto literário.

Os exames para a verificação da aprendizagem da leitura feitos em voz alta aos poucos cedem lugar aos exames de modalidade escrita, que se constituía de exercícios elaborados nos livros didáticos – Interpretação de texto – com perguntas sobre o texto

às quais os alunos responderiam a partir de sua leitura. Essa nova modalidade de verificação surge como caminho para a introdução da prática de leitura silenciosa em sala de aula; agora são os textos escritos, lidos silenciosamente, e os exercícios realizados que passam a refletir a compreensão das leituras. Os livros de língua portuguesa continuam trazendo trechos de obras literárias para as leituras de interpretação, e as obras literárias, principalmente de autores nacionais, são indicadas para completar a formação dos alunos-leitores, fortalecendo a imagem de leitor como aquele que lê livros de literatura. Essas práticas consolidaram-se e estabeleceram as referências para os projetos educacionais ligados aos programas de ensino de língua e de leitura.

Da possibilidade de associar um conjunto de letras a sons numa seqüência articulada, pronunciada sem interrupções, e assim ter o controle sobre a leitura, assegurado pela capacidade de compreender o escrito para além da decodificação, a leitura foi-se tornando objeto real de estudos acadêmicos. As pesquisas sobre a linguagem e a comunicação humana tomaram diversas áreas do conhecimento científico³⁶, e formaram um movimento de articulação e integração que tem demonstrado a importância dos processos cognitivos e sociais, envolvidos na aprendizagem da leitura, fundamentais para o desenvolvimento dos estudos sobre a formação do leitor.

A partir da década de 80, os estudos acadêmicos, em diferentes áreas do conhecimento, consolidaram a visão de leitura como um fenômeno cultural, acentuando o papel do leitor. O leitor passa a ser visto como o sujeito capaz de construir o significado do texto – encontrando-se, por isso, no centro da discussão sobre os estudos da leitura –, visto ser capaz de tomar partido em relação ao texto, o que resulta em sua compreensão. A leitura passa a significar para o leitor uma forma de ação que o conscientiza do mundo que o circunda, desvelado pela leitura que faz. Por esse modo de compreender, cada aluno-leitor traz para a leitura sua experiência de vida e proporciona uma abertura para diferentes questionamentos construídos em sala de aula, em contato com as outras possibilidades de leitura de outros alunos. O livro, dessa forma, é visto como um meio para ampliar a experiência crítica do leitor, aliada à sua vivência, construindo novos sentidos.

³⁶ Psicolinguística, lingüística, educação, psicologia, pragmática, teoria da comunicação, estudos sobre a inteligência artificial, teorias da recepção, entre outras.

Os novos horizontes da pesquisa abrem-se para o ato de ler, para as abordagens teóricas que procuram investigar os processos de compreensão vivenciados pelo leitor, das relações que o leitor estabelece com o escrito, por meio de suas experiências, do seu conhecimento prévio³⁷ no contexto histórico-social em que se dá a leitura. Dessa forma, a história de leitura precisa ser levada em consideração no momento em que o leitor está interagindo com o texto, elemento constitutivo do processo de produção do sentido.

Tudo isso leva à construção de um novo olhar sobre a leitura e as maneiras de usá-la em sala de aula, agora, parte do processo dinâmico de interação entre o conhecido e o novo a ser construído. A singularidade da natureza da leitura permite que o esforço de cada encontro entre o leitor e o escrito resulte em um novo significado, simbolicamente compreendido como parte do capital cultural de quem o produziu. Dessa forma, a leitura é compreendida como uma prática que envolve inúmeras ações, que ultrapassam as dimensões do texto e se consolidam como ato criador de cada leitor. A questão é saber como se caracteriza cada ato criador entre uma “comunidade que não se baseia no acordo ou no consenso, mas que se constitui escapando de qualquer totalidade e de qualquer síntese” (LARROSA, 2001, p.14).

Por isso, a leitura se tornou um gesto comum da vida urbana, entre outras práticas culturais, que durante muito tempo esteve fechada a um grupo restrito de consumidores, os leitores. Transformar a população em leitores, alfabetizar, é o pensamento que mobiliza programas políticos e projetos sociais em toda parte. Ao pregar a obrigatoriedade do ensino público e gratuito para toda a população, o governo prioriza a educação e torna a leitura um desafio político, e social, instaurando um modelo moderno de leitura, “é preciso ler tanto para se informar quanto para se formar, mediante o recurso simultâneo às aprendizagens eficazes, bem trabalhadas didaticamente, e à leitura de prazer; tanto para se instruir como para se distrair, ao mesmo tempo muito e bem, depressa e devagar.” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 589). Dessa forma compreendido, em contato com os escritos, o leitor ativa diferentes recursos que o mobilizam para a construção dos sentidos e apropriar-se efetivamente deles.

³⁷ Conferir os estudos brasileiros realizados por Ezequiel Silva, Ângela Kleiman, Mary Kato, entre outros.

OS LEITORES E SUAS HISTÓRIAS

“Para definir o leitor, diria Macedonio, primeiro é preciso saber encontrá-lo. Ou seja, nomeá-lo, individualizá-lo, contar sua história” . Ao citar a obra de Macedonio Fernandez, *Museo de la novela de la eterna*, Ricardo Piglia (2006, p. 24) nada mais faz do que levantar uma interrogação – quem é o leitor?

Rastrear o modo como a figura do leitor está representada na literatura supõe trabalhar com casos específicos, histórias particulares que cristalizam redes e mundos possíveis. Não apenas na Literatura, mas na rotina da vida de pessoas comuns também há rastros, cujas pistas encobertas deixam entrever vestígios de antigas trilhas de um leitor que se forma entre práticas de leituras familiares, escolares e opções particulares dos caminhos a seguir entre os diversos escritos que o cercam.

O texto somente tem significação por seus leitores, afirma Certeau (1994), ao explicar a mútua e paradoxal relação que se estabelece entre leitor e escrito. Paradoxal pela liberdade do leitor de deslocar e subverter o sentido atribuído pelo autor e por todos aqueles na esfera da produção do escrito, mas, por outro lado, submisso às limitações derivadas do escrito. O paradoxo evidencia a grande distância entre as convenções atribuídas à leitura e os gestos ligados às práticas reais de leitor. São caminhos de práticas de leitura a desvelar marcas de histórias tecidas na trama de hábitos e costumes familiares, sociais, escolares; gestos a revelar a herança cultural de cada leitor.

O exame das diversas práticas de leitura revela um quadro rico de maneiras de ler que asseguram a conquista dos sentidos. Entretanto, tal conquista não advém apenas da técnica de ler, mas do posicionamento face ao escrito e às práticas de apropriação resultantes da experiência em lidar com esse escrito. Se a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos, para saber como se formou o leitor, é preciso considerar essas questões, que só serão percebidas por meio de análise que distinga suas tradições de leitura, cercadas pelas marcas sociais de quem ensina e de quem aprende. É sob esta perspectiva que se examina a história da leitura dos alunos da Licenciatura:

suas representações e formas de apropriação que se deram ao longo do percurso de formação de leitores.

Não é difícil observar o que está implícito nas histórias dos leitores: todo escrito, seja qual for, só poderá ser lido se houver alguém que se disponha a fazê-lo. O texto a ser lido só o leitor poderá fazê-lo – cercado por múltiplas variáveis, tais como época e lugares diferentes – com formas múltiplas de organizar seu modo de compreender o escrito, pronto a inscrever no texto a ser lido suas maneiras de ler. É nesse encontro de leitor e texto que repousam as experiências de alunos.

A visão do passado integra-se às experiências presentes que se associam aos saberes do curso em que estão se formando, e expõe um painel de peculiares imagens de leitura alimentado pelos novos conhecimentos. Os testemunhos dessas diversas formas de apropriação da leitura ancoram-se na realidade sócio-histórica de cada aluno e deixam entrever o reconhecimento da própria formação como leitores.

O ingresso na Licenciatura, por meio da seleção do vestibular, pressupõe que o aluno tenha domínio de saberes previstos institucionalmente com a conclusão do Ensino Médio. Em princípio, esses saberes foram adquiridos pelas leituras realizadas ao longo de toda a vida escolar, sendo assim, o estranhamento provocado pela aquisição de novas informações, deveria ser mínimo, a considerar não só esse aspecto, mas todos os demais que envolvem o ingresso num curso superior³⁸. Entretanto, o impacto com as leituras acadêmicas não é pequeno e nem novidade, haja vista o número crescente de pesquisas³⁹ nessa área buscando compreendê-lo.

Os relatos de experiências apontando os problemas de enfrentarem o mundo dos textos científicos, e muitos outros, fazem parte da história dos alunos da Licenciatura e reivindicam atenção, pois cada leitor constrói os sentidos do escrito, sem ignorar sua vivência e os suportes que se impregnam de significação, situados no encontro das maneiras de ler “coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no texto lido” (CHARTIER, 1996, p. 78). Assim, as histórias dos alunos-leitores do curso de Letras deixam ver a contínua pressão sobre seus diferentes modos de apropriação dos escritos.

As apropriações que resultam do encontro das diversas práticas de leitura evidenciam a tensão que se estabelece entre o leitor e o escrito: por um lado, a leitura é

³⁸ Não cabe aqui discutir as inúmeras variáveis pertinentes ao universo da “entrada num curso superior”.

³⁹ Pesquisas sobre a leitura conferir WITTER, Geraldina Porto (Org.). *Leitura: textos e pesquisas*, Campinas: Alínea, 1999.

prática criadora, atividade produtora de sentidos particulares, de significações; por outro, é condicionada aos estatutos estabelecidos por instâncias coletivas ou pessoas singulares. As inúmeras possibilidades – determinadas pela soma das diferentes formas de cada leitor fazer a sua leitura – propiciam uma riqueza de sentidos, na qual subsistem várias pistas para conhecer diferentes leitores, e compreender as razões de tantas apropriações singulares.

Este capítulo trata do modo como os alunos se relacionam com os escritos e o tipo de relação da qual advém a percepção de leitor, a partir das evocações de suas histórias de leitura, antes do ingresso na universidade. Na perspectiva do estudo acerca da formação do leitor, as apropriações dos diversos escritos pelo leitor, que ocorrem por meio de suas práticas e de suas representações de leitura, são determinantes para essa compreensão, o que impõe a necessidade de pensar essa relação no campo de suas apropriações.

5.1. O leitor e a leitura: entre práticas, apropriações e representações

As práticas de leitura, percebidas pelos alunos da Licenciatura como típicas de leitores, deixam ver um mundo de circunstâncias e condições que se imbricam, se entrelaçam, se fazem e refazem em acordos nascidos da vivência, da maturidade, da aprendizagem institucional, a desvelar a riqueza cultural em que estão todos imersos e de onde emergem as referências de cada um.

Destaca-se, nos estudos sobre as práticas de leitura, a idéia fundamental de modelos dos quais os leitores se valem para elaborar suas próprias referências. O leitor se depara com uma realidade social construída e ordenada, da qual herda o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam, e participa desse processo ao colaborar com a própria experiência na reformulação e ampliação de modelos culturais. Não se trata de inventos extraordinários, a vida em comunidade se renova com a vivência e a criatividade de cada um.

Compreender como o leitor participa da construção dos modelos culturais de forma ativa baseia-se no entendimento da leitura como uma prática socialmente construída, e não como uma capacidade individual e universal. Algumas explicações

são importantes para compreender o que significa a leitura numa perspectiva cultural. Em primeiro lugar, a cultura é uma forma de tradução da realidade que se faz de forma simbólica e o homem confere a ela sentido, através de palavras, coisas, ações, “portanto já um significado e uma apreciação valorativa” (PESAVENTO, 2005, p.15). Dessa forma, herda o conhecimento e a experiência adquiridos por gerações anteriores e interage com o processo, colaborando com a própria experiência na reformulação e ampliação do patrimônio cultural.

Apesar das diferentes possibilidades de o leitor compreender o escrito e da forma de conduzir a novas possibilidades de compreensão de si e do mundo, interessa a perspectiva da leitura como ato concreto, em que os leitores são caracterizados pelos meios e processos com os quais se relacionam com os escritos e como se apropriam destas práticas e constroem sentidos, o que significa encarar os atos de leitura como uma coleção de experiências resultantes de indefinidas representações e apropriações. A complexidade do processo mostra que não é apenas do contato com os escritos que se faz o leitor. Ele só se reconhece leitor, quando se percebe o responsável pela jornada que será percorrida simultaneamente em dois mundos: o mundo do texto e o mundo do leitor⁴⁰, resultante de complexas imbricações norteadas por ele mesmo e suas referências de leitura.

Para Roger Chartier (1996, p. 87), pensar a reflexão sobre a leitura como parte do processo cultural é examinar os usos e significações diferenciadas que são atribuídos pelos leitores, que diferem em função dos seus meios de socialização. A noção de prática cultural é “pensada não apenas em relação às instâncias oficiais de produção cultural, mas também em relação a usos e costumes que caracterizam a sociedade examinada. São práticas culturais não só a feitura de um livro, mas também os modos como em uma dada sociedade, os homens falam e calam, comem e bebem, sentam e andam, conversam ou discutem, morrem ou adoecem”.

De uma abordagem centrada na atenção dos empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos e das mesmas idéias emerge o conceito de apropriação. São práticas de leitura construídas ao longo do tempo, associadas à experiência que o leitor adquire em confronto com o mundo. As marcas sociais emanadas desses contrastes se inscrevem em práticas específicas que, imersas num conjunto simbólico de significados, configuram-se sob a forma de representação.

⁴⁰ Expressões de Paul Ricoeur tomadas de empréstimo por R. Chartier, em *História da leitura no mundo ocidental*, 1998, p. 6, vol. 1.

O conceito de representação sobre o qual se organizam as estratégias de leitor, pedra angular dos estudos das práticas de leitura de Chartier, passa a ter um sentido mais particular e é entendido a partir da noção empregada no Antigo Regime, da substituição de uma coisa ausente pela exibição pública de algo ou alguém. Esse conceito incide sobre as “estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ser-apreendido constitutivo de identidade” (CHARTIER, 1990, p. 23), que se articula sob três modalidades de relação com o mundo social: o trabalho de classificação e delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns representantes (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam, de forma visível e perpetuada, a existência do grupo, da classe ou da comunidade.

Sob esse prisma, é preciso considerar as interferências de certas configurações sociais que constituem as bases das apropriações e entender de que maneira a realidade social é construída, pensada, dada a ler; as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias são realizadas; os esquemas intelectuais incorporados criam figuras às quais o presente pode adquirir sentido; as representações do mundo social assim construídos são sempre determinadas por interesses de grupos; as percepções sociais não são discursos neutros. Tal situação tem origem numa prática contrastante, que deve ser entendida como concorrente e que suas diferenças “são organizadas pelas estratégias de distinção ou de imitação e que os empregos diversos dos mesmos bens culturais se enraízam nas disposições do *habitus* de cada grupo” (CHARTIER, 1990, p.137).

Fiel à idéia de que os leitores são realizadores de um trabalho de produção e não apenas de assimilação, vinculado a tensões que expressam as diferentes maneiras de como os grupos ou os indivíduos partilham dessas mesmas formas, as representações inserem-se em um campo de concorrências e de competições que geram inúmeras apropriações de acordo com os interesses sociais, com as imposições e resistências, com as motivações e necessidades (CHARTIER, 1990). Isto é, a representação é construída socialmente pelo homem para perceber e configurar a realidade, constituindo-se em matriz classificadora e geradora de condutas e práticas sociais. Na referência aos modos como as representações significam simbolicamente uma forma de entender o mundo,

nos relatos acerca da própria formação como leitores, é possível perceber como as experiências vividas, as práticas efetivadas e a atribuição de significados moldam os traços que definem as representações.

No processo de reconstituição do passado é o tempo presente que orienta e estimula a resposta, um tempo individual, da própria vida privada, e um tempo coletivo, social, nacional, internacional, institucional (DELGADO, 2006). Todo leitor tem uma história, nasce e vive uma experiência singular que se opera sobre sua condição de leitor. No interior dessa trajetória, vê-se entre uma história coletiva, memória da população, e eventos programados e reproduzidos, programas políticos, atividades sociais e campanhas culturais. Esses eventos se dão sob várias formas e fazem parte do cotidiano, marcando paulatinamente cada um daqueles que nasce, vive, cresce e se torna leitor. Ao compor gestos, espaços e hábitos, a história coletiva torna-se base para a história pessoal, ligada às próprias condições em que o leitor se faz.

Fernando Báez (2006, p. 19), escritor venezuelano considerado uma das maiores autoridades no campo da história das bibliotecas, lembra que o seu percurso de leitor começou aos quatro ou cinco anos quando ficava aos cuidados de uma prima, secretária de uma biblioteca pública, na Guayana da Venezuela⁴¹. Assim, ficava entre estantes e dezenas de volumes, onde aprendeu a ler, e relata, “Lia porque cada boa leitura me dava motivos mais fortes para continuar lendo. Lia sem me preocupar com manuais, fichários, guias, seleções críticas como as de Harold Bloom, etiquetas de clássicos, recomendações de fim de semana”.

Alberto Manguel (1997, p. 24), escritor argentino, naturalizado canadense, ensaísta destacado pelas reflexões acerca de suas leituras, conta que aos quatro anos de idade descobriu-se leitor, mas os livros sempre lhe foram mais do que saber ler, o contato significou a presença constante de amigos íntimo em todos os lugares por onde morara ao longo de sua infância, “como meu pai era diplomata, viajávamos muito. Os livros davam-me um lar permanente, e um lar que eu podia habitar exatamente como queria, a qualquer momento, por mais estranho que fosse o quarto em que tivesse de dormir”.

Como pode ser observado, o mundo da representação molda-se por meio de discursos e práticas, que o apreendem e o estruturam, no que se refere à prática de leitura, conduz a um tipo de figura, uma imagem, com a qual o leitor mostra suas formas de ver, as representações, e fazer ver o real, através de suas apropriações.

⁴¹ Guayana – região mais extensa da Venezuela, fronteira entre a Guiana, Brasil e Colômbia, ocupando toda a parte sul e sudeste do país.

No caso de Chartier (1996), interrogar os leitores acerca das práticas de leitura permitiu perceber a distância entre leitores ideais, pressupostos pelos autores, e leitores reais, aqueles que se apropriam dos livros.

Com estes testemunhos em primeira pessoa, pode-se ter uma medida da distância (ou da identidade) existente entre os leitores virtuais, inscritos em filigrana nas páginas do livro, e aqueles de carne e osso que o manuseiam, assim como podem ser diferenciados, no concreto das práticas, as habilidades leitoras, os estilos de leitura e os usos do impresso (CHARTIER, 1996, p. 21).

No caso desta pesquisa, perceber o leitor real permite ver o formando do curso de Licenciatura em Letras entre as diversas práticas de leitura que o cercaram, antes do ingresso no curso, como delas se apropriou, que estratégias e táticas utilizou, e como constitui, a partir daí, sua prática de leitura e a própria representação de leitor.

5.2. Leitores: entre as circunstâncias de apropriação dos escritos

Práticas de leitura é todo um conjunto de circunstâncias ‘fora do texto’ no momento do ato de ler. A expressão – leitura fora do texto – adotada por Goulemot (1996), refere-se ao momento em que o leitor se acomoda para sua leitura. São gestos, movimentos de corpo, atitudes próprias e aparatos técnicos (lâmpada, cadeira, sofá, por exemplo) posicionados para ler. A leitura fora do texto também envolve a história coletiva e pessoal do leitor, que o marca simultaneamente, individual e coletivamente, e está presente em gestos, modos, escolhas e preferências de leitor.

De acordo com Goulemot (1996), essas marcas, que se fazem presentes no leitor na relação com o texto, são caracterizadas por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca. O sentido atribuído à fisiologia pode ser compreendido como parte do ato de ler em que o gesto corporal participa do processo. O leitor usa do corpo para ler, fazendo e desfazendo gestos, que se acomodam às exigências da leitura, ora bocejando, ora relaxando, ora deitando ou se levantando, entre outros inúmeros gestos de leitura. Assim, o corpo participa da construção do sentido no momento em que submete o escrito a essas exigências fisiológicas. Nas narrativas dos alunos-leitores da

Licenciatura, freqüentemente os depoimentos mostram de que modo gestos, modos e posições do corpo participam do entrosamento e do mergulho na leitura, e porque não dizer, quando também a rejeitam.

Além da fisiologia, Goulemot (1996) aponta que a apropriação do escrito também envolve a ‘história’. Todo leitor tem uma história, nasce e vive uma trajetória singular que se opera sobre o ato de ler. No interior dessa trajetória, vê-se uma história coletiva, memória da população – programas políticos, atividades sociais e campanhas culturais – composta por gestos, espaços e hábitos, a torna-se base para a história pessoal, ligada às próprias condições em que o leitor se faz. A história particular – que lhe é própria e cercada de eventos singulares – se dá sob várias formas e fazem parte do cotidiano, marcando paulatinamente cada um dos leitores. Dessa forma, os rastros do leitor, quando percebidos, mostram apropriações que se engendram sob fisiologia e história de leitor e recriam maneiras de ler e fazer a leitura.

O processo de compreensão do escrito, entre a fisiologia e a história, envolve também uma interlocução entre todas as experiências escritas com a qual o leitor teve a oportunidade de dialogar. Essa vivência dos escritos constitui a biblioteca do leitor. A ‘biblioteca’ do leitor se faz por um diálogo entre os vários escritos, em que ler significa, portanto, “fazer emergir a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (GOULEMOT, 1996, p. 113).

As apropriações de leitura, cercadas por circunstâncias em que se desenvolvem a fisiologia, a história e a biblioteca do leitor, para lidar com os confrontos entre o leitor e os escritos, criam estratégias, de afrontamento e manipulação. Estratégias de afrontamento e manipulação, como define GOULEMOT (1996), são os procedimentos em que o leitor, ao receber um texto, mesmo inconscientemente, faz um investimento, afetivo ou intelectual, com o qual se liga a esse texto e configura seu horizonte de leitor. Um horizonte sob o qual são esboçados traços de referências e de competências para as apropriações da leitura

Então, ler é dar um sentido, em que, simultaneamente, o leitor permite a emergência do que se oculta sob sua história, sua fisiologia e sua biblioteca. Durante o movimento recíproco de manipulação e estratégia a cada leitura – das operações do ato de ler – o que já foi lido muda de sentido, tornando-se novo sentido e constituindo novas história, fisiologia e biblioteca.

Essas operações, que remontam a formas particulares de apropriações, são denominadas por Certeau (1994) de estratégia e tática; e postulam lugares distintos no

universo da leitura. A estratégia refere-se às condições impostas pelos autores a seus escritos, percebidos não só por sua organização formal, como pelas escolhas que faz na exposição dos argumentos; por sua vez, cabe ao leitor o recurso de empregar as táticas que estiverem ao seu alcance, para transformar as imposições dos autores (e editores) em seus modos particulares de ler, por meio de sua fisiologia, história e biblioteca.

O leitor, valendo-se de recursos e artifícios para poder escapar às imposições, é percebido por Certeau (1994, p. 47) como um caçador astucioso, que elabora táticas para poder se aventurar entre os escritos: “Estas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição”.

As narrativas dos alunos-leitores da Licenciatura em Letras, quando evocam imagens de um tempo passado, nutridas “por uma seleção particular da infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado” (HOBBSAWN, 2007, p. 23), deixam entrever que, nas práticas de leitura, as diferentes circunstâncias de apropriações vividas construíram as representações de leitor, leitura e formação de leitor. Nas lembranças evocadas, reportam-se às práticas de leitura e ao que percebem como apropriações de leitor e leitura, procedendo a uma construção do ser leitor pautado em versões inscritas nessas circunstâncias.

A apropriação existe pelas relações que se estabelecem de modo diferencial, entre leitor e os materiais escritos que circulam em seu meio, fazendo do ato de leitura uma construção de sentidos. É sobre a multiplicidade de práticas e representações de leitura, das quais nascem as apropriações, que se situam as considerações sobre as evocações dos alunos-leitores da Licenciatura em Letras, a seguir.

Ao serem indagados sobre a história de leitura, os alunos pesquisados evocam alguns aspectos que reconhecem como representativos para a formação como leitores. Entre eles, a referência à leitura é a de textos literários, como histórias bíblicas, historinhas infantis, literatura canônica brasileira e a de revistas em quadrinhos. Outro aspecto que reconhecem como importante para a própria representação de leitor é o fato de lerem com muita frequência, sugerindo algumas vezes um ato contínuo quase ininterrupto. Ainda merecem destaque, o fato de se lembrarem da família, ora o pai, ora a mãe, ora ambos, como responsável pelo início do processo de formação de leitores, nas práticas de leitura compartilhadas em família por meio da contação de histórias; e o entendimento de que o prazer é um comportamento do leitor, isto é, a representação de

leitor é dada porque ele, leitor, sente prazer ao ler⁴², no caso destes alunos, os textos literários.

5.3. Primeiros passos da formação de leitor

A pregação religiosa cultivou inúmeras práticas de leitura com o objetivo de manter a comunidade presa a seus dogmas, ou compartilhar das palavras sagradas, tornou-se uma prática comum entre as famílias mais conservadoras (MANGUEL, 1997). Dentre essas práticas, as histórias de santos e heróis bíblicos, representados em livros de imagens, é uma delas. Ao procurar induzir a fé ao crente, fazendo-o reconhecer-se como membro da igreja, as leituras de histórias religiosas em família serviram, e servem, para compartilhar dos mesmos conhecimentos, identificando os membros de sua comunidade.

Das narrações de aventuras bíblicas, cuja finalidade é atrair e unir os membros da família aos costumes religiosos, o percurso de leitura, que se delineia, na fala abaixo, seguiu a voz familiar, a contar as aventuras dos heróis bíblicos, estabelecendo uma relação com o mundo adulto, religioso, bíblico, de leituras compartilhadas em família, unida pela formação religiosa. Em voz alta as primeiras leituras são partilhadas.

Eu tenho uma experiência bem marcante positivamente em relação à leitura. Meus pais são evangélicos. Minha família é evangélica e, desde muito pequena, foi de contar histórias, de ouvir histórias, da Bíblia, de santos, de Noé, essas coisas assim. Minha mãe era professora da escolinha de crianças. Ela estudava a lição para dar para as crianças e eu ficava prestando atenção. Mostrava as figuras, assim, na igreja. Isso antes de eu ser alfabetizada, quando eu entrei na escola, eu entrei direto na primeira série, com sete anos. Fui direto na primeira série. Quando eu entrei na primeira série, eu ganhei uma Bíblia. Uma Bíblia foi meu presente de aniversário [...] Eu gostava muito de ler a Bíblia, eu ficava lendo. A gente tem gravações em casa, que eu lia, eu estava aprendendo a ler, lia o Salmo 21 [...] Esta é minha experiência em casa. Assim, de comprar livros, não. Só esta experiência religiosa (LSS, 25 anos).

⁴² Sobre esse assunto: “Nem hábito, nem gosto, nem prazer”, Arena, 2003, 53-63.

Na lembrança reconstruída, o mundo da leitura constituía-se por livros religiosos, de histórias da Bíblia, de santos, de Noé. O livro apresenta-se como objeto de significado religioso de grande valor e ocasião para premiação ao ingressar na escola. Não só um símbolo de aprendizagem da leitura, mas de ingresso no mundo dos leitores, ao mesmo tempo é também símbolo de controle das leituras oferecidas em família. Assim, o cerimonial de confirmação da leitora é dado pelo presente de um livro – a Bíblia. O livro recebido é portador de uma dupla dimensão, de saber e controle: saber ler e fazê-lo, por meio das leituras permitidas.

Na aprendizagem da leitura é o livro de Salmos o escolhido para encaminhar a aprendiz de leitora, que acompanhava a mãe, professora da escolinha religiosa de crianças, nos gestos familiares de leitura. Não obstante o Livro de Salmos estar intimamente associado à educação religiosa na Alta Idade Média, em que professores e escritores cristãos avaliavam o nível de alfabetização e o tomavam como ‘cartilha’ para ensinar a ler e a escrever (PARKES, 1998, p.104), a prática parece se repetir com a aluna, como relembra, “eu estava aprendendo a ler, lia o Salmo 21”.

Entretanto, também se pode perceber nesses gestos, práticas familiares que destacam, entre as partilhas consagradas pela tradição do ensino religioso, de audição e contação das histórias de santos e heróis bíblicos, a introdução de hábitos de uma sociedade já adaptada ao mundo dos novos recursos de comunicação, com a gravação da jovem leitora e seu primeiro livro, “A gente tem gravações em casa”. O aprendizado da leitura é a partir de um corpus de obras religiosas, cujo conteúdo evidencia uma concepção de leitura – do que é bom para ler – lembrado pela aluna como único tipo praticado em casa, “só esta experiência religiosa”.

As práticas cotidianas de leitura deixam revelar costumes, hábitos, gestos que envolvem as famílias e permite esclarecer aspectos do caminho de leitor. Tal como nas lembranças anteriores, em que os livros religiosos, com o objetivo de preservação de costumes religiosos, tornaram-se fundamentais para a constituição dos leitores, outros relatos apontam práticas de leitura em família que realçam os valores familiares como forma de acesso aos escritos.

Chapeuzinho Vermelho e a Bíblia também fazem parte das leituras iniciais da aluna, que relembra essas e outras práticas também caracterizadas pela presença familiar, no depoimento a seguir. Entre os valores familiares, a presença de livros e revistas em quadrinhos revela uma educação orientada para a consolidação de valores,

como o “intelectualismo” (COELHO, 1991, p. 207), manifesto pelo cultivo da leitura, através da aquisição de livros de historinhas infantis, comprados a vendedores viajantes e, na falta desses, de revistas em quadrinhos, de toda a natureza.

Que eu me lembre sempre tive contato com livros. Minha mãe, ou meu pai, sempre comprou aquelas coleções de historinhas. Iam aqueles vendedores lá em casa e eles compravam tudo. Aquelas, lá, tipo *Chapeuzinho Vermelho*, a mais universal de todas. Sempre. Enquanto não sabia ler, pedia pra eles lerem pra mim. Aí, depois, conforme, aprendi a ler mesmo na escola. Daí, ia lendo livrinhos em casa, lia todos eles, passava o tempo, lia tudo de novo. Sempre achava uma coisa nova. Tinha feira no colégio, daí ia lá, levava minha mãe para ir junto. Daí, eles comprava, eles sempre me incentivavam para ler. Aí, na escola, que me lembre, foi da 1ª à 4ª série, sempre tinha a semana da leitura [...] até a 5ª série estudei no Colégio Adventista. Daí, também, todo dia tinha aula de religião. Sempre tinha que ler alguma coisinha, até a história da Bíblia. Eu lembro que aprendi tudo lá. Não sabia que qualquer passagem da Bíblia eu conhecia? Sim, sim! Outras leituras, assim, a gente sempre lia em sala, ou a gente levava os livrinhos para casa (AMTA, 21 anos).

A iniciação da leitura é então representada pela partilha das histórias contadas em família. O pai e a mãe compravam livros de coleções de historinhas, em vendedores que circulavam de casa em casa, e contavam as histórias em voz alta. Dessa rotina, fazem parte os livros infantis e as leituras em voz alta dos pais. O incentivo à leitura continuou com a frequência às feirinhas de livro, da escola, com a semana da leitura, onde os pais compravam os livros.

A prática de leitura realizada na infância, entre a família e a escola infantil, onde a professora valia-se de textos em recortes de papelão, oferecendo aos alunos as histórias infantis, é lembrada em outro depoimento de aluna.

E na escola, acho que foi na 3ª série, eu tive uma professora que era ótima. Eu não sei de que maneira, agora, eu sei que ela incentivava, mas eu não consigo definir, assim como era que ela despertou em mim a vontade de ler. Lembro que o primeiro livro que ela me deu foi *Memórias de um cabo de vassoura*. Acho que era da série Vaga-lume, eu não lembro o que era. E eu li aquilo vorazmente. Adorei ler o livro. Está, ela dava muitos textos. Ela recortava o texto, colocava num papelão e dava o texto para gente ler. A gente escolhia o texto que a gente queria ler e lia o texto que a gente queria. Mas era mais para ver se você estava lendo bem mesmo. Lia o texto quantas vezes você

quisesse e lia para ela escutar como que você estava lendo. Era aula de leitura, eu acho (LSS, 25 anos).

Na sala de aula da escola para crianças, o contato com a leitura se dá na ‘aula de leitura’ pela professora que seleciona o texto literário, trazendo o livro, ou colando os textos em papelão e distribuindo-os às crianças. Nos textos recortados, com as histórias coladas, a professora procura fazer com que as crianças leiam quantas vezes for necessário, até que possam fazê-lo em voz alta, revelando-se uma prática de leitura escolar, de leitura como ato de vocalização dos sons escritos para aquisição da habilidade oral.

Sob o artifício da professora, a leitura escolar vai se revelando na ausência de uma biblioteca para as leituras dos alunos, nas leituras em grupo, como treinamento oral. Entretanto, para essa aluna, em especial, o trabalho da professora foi significativo para incentivá-la à leitura e a torná-la uma leitora ‘voraz’. E assim, algumas referências significativas são estabelecidas para a formação do leitor – a leitura como prazer de ler textos literários e o momento específico de fazê-lo, na escola, em uma aula com essa finalidade.

Outras vezes, as práticas de leitura se fazem começar por revistas em quadrinhos, os gibis. No depoimento abaixo, a primeira lembrança que vem à cabeça da leitora e que marca sua entrada no mundo da leitura é essencial, porque estabelece uma relação com o escrito a partir de uma experiência vinda pelas mãos da mãe, que não sabe ler. A mãe, sem oportunidade de estudar, encarrega-se de introduzir a filha, os filhos, no mundo da leitura, e o faz através, surpreendentemente, de gibis traduzidos, *Texas*, de aventuras do oeste americano.

Minha história de leitura, eu acho que é interessante. A minha mãe não tem formação nenhuma, não sabe ler, não é que não sabe, ela é pouco alfabetizada. Ela não tem o domínio da leitura, mas sempre nos incentivava a ler, principalmente, gibi. Eu acho que ela gostava das historinhas e ela sempre comprava o gibi para mim e para o meu irmão, também, pra nós lermos. Então, era superinteressante isso, porque tinha pilhas de gibis, aqueles traduzidos, *Texas*. Ela sempre me incentivava a leitura, pelo fato de que ela não teve mesmo. O pai achava que filha era pra casar, então, não tinha que se preocupar com educação. A primeira escola onde fui alfabetizada. Eu tinha a professora Rosalinda, que ela incentivava a leitura ao máximo. Ali, acabei gostando da leitura.[...]Ela fazia, era aqueles livrinhos, da, que tinha historinhas curtas, figuras, tipo

Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho, mais literatura universal, que todos conheciam. Ela gostava bastante de trabalhar o folclore brasileiro, não é, *Saci Pererê*, é, o *Boitatá*. Então, ela sempre tinha um monte de livrinhos. Ela tirava duas vezes por semana para leitura (JMF, 24 anos).

Tanto em família, como na escola, a leitura é mais uma vez associada às historinhas. Elas fazem parte significativa do processo de formação do leitor e representam o prazer da leitura. O professor responsável pelo incentivo à leitura é aquele que traz os textos, as historinhas, com essa finalidade: “eu tinha a professora Rosalinda, que incentivava a leitura ao máximo. Ali acabei gostando da leitura” (JMF, 24 anos), consolidando o apelo à leitura. *Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho, Saci Pererê, Boitatá* descortinam um mundo de fantasia e imaginação para atender às práticas escolares de leituras infantis, com dias específicos para serem realizadas.

Textos sem autor, pertencentes à tradição oral, as lendas folclóricas caracterizam-se por versões diferentes em torno do mesmo tema e de acordo com os padrões de moral de cada sociedade. Essas histórias, sem data, contadas para as crianças de todas as épocas, têm importância nas apropriações da aluna leitora porque a inscrevem numa trajetória de leituras extensivas, em grande variedade e com muita frequência, de revistas em quadrinhos e das historinhas e lendas trazidas pela professora para a escola.

Revistas em quadrinhos e historinhas infantis e religiosas constituem o acervo inicial de muitos dos alunos, mas outros passos são explicitados no processo de formação. As manchetes de jornais também atraem a atenção e servem para a aprendizagem da leitura, que se confirma entre os livrinhos da biblioteca, numa busca permanente, “ávida”, da leitora, que relata sua aprendizagem da leitura identificada pela sede de saber.

A primeira pessoa que me incentivou a ler foi a minha mãe. Ela via que eu era sedenta de informação. Eu aprendi a ler sozinha. Via os jornais, identificava as letras e relacionava a manchete com a foto. Aí, eu já sabia, mais ou menos, o que significava, então, eu fui, digamos, letrada. Depois, quando a minha mãe viu que eu estava bem avançada, que eu já conseguia identificar as diferenças entre as letras, e tal, aí, ela me colocou na escolinha. Eu tinha uns três ou quatro anos. Eu fui pro jardim de infância e eu comecei a ler e aí, depois que eu comecei, era jornal, minha mãe comprava historinhas para mim. Nunca era o

bastante. Me levava para a biblioteca, me levava para a rua e eu falava – ‘Olha, mãe, está escrito tal e tal coisa’. Ela foi a que mais me incentivou assim. E a minha história de leitura começou por aí. Eu sempre fui assim, ávida por informações novas. [...]Eu tinha cinco anos quando mudei pra Curitiba e estava bem na época das construções dos Faróis do Saber⁴³. E, pra sorte minha, construíram um Farol do Saber do lado da minha escola, então, na hora do recreio, podia contar que eu estava lá, no Farol. Li toda a coleção Vaga-lume. Dos sete aos doze anos, eu li toda a coleção Vaga-lume. Adoro os livros do Marcos Rey, da coleção Vaga-lume. Foi até interessante, que eu comecei a ler a coleção Vaga-lume por um livro que a minha prima esqueceu em cima da mesa da casa dela, lá, no Rio de Janeiro. A gente estava em férias. Eu vi, assim, *Um cadáver ouve rádio*, me interessei. Não larguei o livro enquanto não terminei, e era dia de calor, de sol, e eu suando e lendo. Não saía nem pra uma coisinha. Eu consegui terminar em uma semana. Aí, eu comecei a me interessar de ler mais, li toda a coleção, depois eu li *Os caras*, do Pedro Bandeira. São três ou quatro livros. E eu li também e adorei. Aí, comecei a procurar também outros livros (TBPM, 21 anos).

A representação que a aluna tem de si mesma como leitora, iniciada na infância, tornou-a uma devoradora de livros. Os livros da coleção Vaga-lume presentes na biblioteca próximo à casa fora sempre objeto de interesse, diversão, prazer e lazer. O interesse pela leitura estava acima de outros prazeres ou desconfortos, “não larguei o livro enquanto não terminei, e era dia de calor, de sol, e eu suando e lendo”. O ato de ler é representado por um desvario, uma loucura que não cessa enquanto o livro não acaba. Um leitor absorvido por leituras literárias, para jovens, repletas de aventura e emoção, dado pelo encontro ao acaso de um livro, e o corpo é reprimido – “e eu suando e lendo” – pela entrega à leitura solitária e privada. A casa ainda se mostra como o lugar adequado à leitura – “não saía nem pra uma coisinha” –, a destacar o interesse acentuado pela leitura.

Ainda uma vez, a leitura é representada pelo ato de ler um texto literário, e a situação em que ela se dá é de isolamento, mergulho e completa absorção, realizada de forma espontânea, sem qualquer compromisso. No relato, a biblioteca é citada como fonte de obtenção dos livros a serem lidos e a coleção Vaga-lume é o foco da escolha, reconhecida por visar os leitores jovens com histórias bem contadas de aventuras.

⁴³ Construções em formato de farol, localizadas nos bairros da cidade de Curitiba, Paraná, idealizadas no Governo Jaime Lerner (1995-2002), com o objetivo de proporcionar à população de menor poder aquisitivo acesso próximo à casa, de bibliotecas, esportes, internet. O governo que o substituiu desativou os faróis do saber.

5.4. Práticas de leitura – práticas de valor social

“Do sentido vagamente metafórico de ‘responsável pela formação do homem de amanhã’ o papel formador atribuído à mulher se foi tornando literal, até se colar à identidade feminina uma vocação *natural* para as lides do magistério” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 262), professora é vocação da mulher, pronta para formar alguém.

Todo mundo acha que minha mãe é professora, mas ela não é, é dona de casa. [...] Depois que ela casou, tudo, daí, que ela foi fazer o Ensino Médio. Ela trabalhou num bazar, que sempre vendiam livros. Eu não lembro se ela lia os livros, mas ela me contava. Acho que foi por isso que ela foi comprar as coleções para a gente. [...] Meu pai é bancário. Na época que ele entrou teve que fazer concurso para o Banco, e ele falou que se matou, mesmo, de estudar gramática. Das específicas, ele teve que estudar um monte. E ele é sempre assim: ‘tem que ler, tem que ler!’ [...] A gente sempre tinha a *Veja*. Desde pequena. Meu pai tem a primeira edição. Outro dia a gente foi arrumar lá e tinha um monte de revista, apesar de eu, acontece que a gente não tem paciência de ler. Eu fico folheando, folheando (AMTA, 21 anos).

Mesmo que não seja formada, a mãe da aluna-leitora é comparada a uma professora, por estar sempre com livros, a falar deles, a mostrá-los e a conduzir para a leitura. Essa imagem de mãe e livros e do pai, visto como estudioso, leitor constante de periódicos, constituem a leitura numa referência familiar, cuja prática é um meio essencial de valorização do estudo e de acesso à cultura.

As lembranças de família que se associam à leitura também se dão pela imagem paterna de homem que lê jornais e está a par dos acontecimentos diários e dedicou-se fazer com que os filhos pudessem ter acesso a esses bens culturais.

Meu pai lê muito e ele só estudou até a oitava série, mas ele é muito culto. [...] Ele entende muito de política, ele lê jornais, vê os noticiários. [...] Eu percebi que ele tinha muito interesse que nós, os filhos dele, não fossemos como ele, porque ele sempre comprava livro para a gente, livrinhos de historinhas, aquela coleção Vaga-lume, eu tenho inteira.

Eu, meus dois irmãos, ele comprava direto para a gente, incentivou muito a gente a ler, de pequenininho (PGQ, 32 anos)

Além dos livros infantis, como a popular coleção Vaga-lume, as histórias dos alunos-leitores revelam outros escritos que propiciaram as condições para a formação do leitor. As revistas em quadrinhos fazem parte do acervo familiar, e das lembranças, possível de ser propiciado aos filhos para o acesso à cultura escrita, ainda que significasse abrir mão de alguns confortos. Dessa forma, a leitura assume um papel importante e impõe à família restrições para instituir a leitura, de modo que os familiares possam ser beneficiados com essas práticas: “Meu pai, se não tinha dinheiro, tinha dinheiro para a leitura. Eu tinha seis ou sete anos, lia revista em quadrinhos. Ele não é um bom leitor, mas fez a gente ler (MAFS, 21 anos)”.

Sob essa perspectiva, explicam Pacífico e Romão (2006), a representação social que as pessoas fazem de si mesmas e de seus familiares está estreitamente relacionada à leitura e à idéia de que o mundo da leitura possibilita melhores condições de vida.

Tal como explica a aluna, ao estabelecer um novo relacionamento familiar, tecido pelo fio tênue das leituras que despertam interesse.

Minha irmã mais velha, que mora, lá, no Japão, não tinha terminado a 8ª série, gosta muito de ler. Não conhece muita gente, lá, no Japão, então, não é, ela lê muito. Ela gosta, ela lê de tudo, auto-ajuda, romance espírita, Veríssimo. Ela lê de tudo. E eu tento incentivar minha mãe, e ela, às vezes, acaba lendo. Embora todo mundo critique auto-ajuda, foi isso que despertou o gosto da minha mãe, e eu para ajudar ela acabei lendo, ‘olha, mãe, hoje, eu leio um capítulo, a senhora lê o outro, para a gente trabalhar isso’. E ela desenvolveu, gostou, lê um pouquinho. Quando a gente lê junto, pega um romance, começa a ler com ela, poesia, eu leio, e aí vai. Para ela pegar sozinha, não vai, a gente acompanhando, num ritmo mais devagar, mas é isso (GS, 22 anos).

O processo de formação do leitor se dá em sentido inverso, é a filha que sente necessidade de encaminhar a mãe no mundo da leitura. Apesar da instrução primária da mãe, a partilha de livros de sucesso parece agradar, deixando-se ver um lento processo de apropriação.

Por outro lado, a jornada da aluna, lembrada a seguir, é um exemplo da fragilidade do processo de formação do leitor. Mesmo que sejam apenas os passos iniciais, têm um profundo significado para a continuidade do processo de formação do leitor.

Desde a minha infância, quando eu comecei no ginásio, eu me interessava bastante, eu adorava ler, e o meu pai levava livro para mim. Daí, ele pegava os livros daqui, da Unioeste, para levar para eu ler. Então, só tinha livros de literatura clássica. Só lia Machado de Assis. Eu li *O Guarani*, quando estava na sexta série, o *Dom Casmurro*, na quinta série. Então quando tinha que apresentar trabalhinho na escola, as professoras ficavam [reproduz a admiração das professoras] ‘Oh!’, ‘Ui!’. Mas eu gostava. Aí, depois, no ensino médio, eles obrigavam a gente a ler. Eu tinha que ler de novo aqueles livros, que eu não queria mais ler por obrigação. Porque eu já não me lembrava muito bem da história, e para apresentar trabalho, e tal. Daí, fui perdendo o interesse pela leitura. E é difícil de dar a razão exatamente (CBC, 21 anos).

Na fala da aluna, o apoio paterno se reflete nos livros que seleciona para as leituras da filha, na biblioteca da universidade onde trabalha, uma perspectiva cercada por critérios que definem os escritos mais adequados a serem lidos pela leitora em formação. Por outro lado, para a leitora aprendiz, os livros contêm uma complexa significação, permeados que são pela autoridade do pai, que os escolhe e os traz, vindos da biblioteca universitária, para guiar seus passos iniciais, e festejadas pelas professoras, na escola.

Os autores e obras apontados, entre Machado de Assis e José de Alencar, expõem na atitude do pai a representação que traz das leituras adequadas para a filha fazer, leituras a serem realizadas em casa para o entretenimento, conforme a fala sugere. Uma imagem baseada na reputação das obras clássicas representativas do cânone nacional⁴⁴ e cuja referência significa uma boa educação, culta e erudita.

De modo geral, mesmo consideradas obras de difícil leitura, pela complexidade do tema e do vocabulário, para a aluna, não parece implicar em tarefa difícil, ou mesmo desagradável, ao contrário, como aponta em “eu gostava”. E a prática de leitura das obras literárias nacionais se estendeu à escola, onde as professoras, ainda que houvesse

⁴⁴ Conferir capítulo 3, sobre a presença de autores da literatura nacional nos programas de Língua Portuguesa.

“trabalhinhos”, ratificavam a seleção e até mesmo o modo como as leituras eram feitas através de exclamações de admiração, o que continuou sendo uma boa experiência.

Contudo, nem a cumplicidade paterna e nem o entusiasmo das professoras, na admiração pelos trabalhos escolares no ensino fundamental, puderam garantir a continuidade desse tipo de leitura. Ao se referir ao desinteresse por essas leituras, realizadas no ensino médio, justifica com o fato de que a obrigação dos trabalhos escolares exigiu a leitura dos mesmos livros, cuja magia ficara no passado. No ensino médio, contra a sua vontade, as obras que antes lhe davam prazer só lhe serviram de estorvo, pois os trabalhos realizados não foram percebidos por acrescentarem algo às leituras já realizadas.

Levando-se em conta esse depoimento, é possível perceber que as formas particulares de apropriação da leitura sujeitam-se à adesão familiar e escolar, quando o círculo da leitura é permeado por atitudes marcadas pelo respaldo e incentivo às obras a serem lidas. Contudo, se o peso da instituição escolar cria práticas de leitura, cuja finalidade é o mero cumprimento de tarefas, norteadas pela obrigatoriedade e desconsideração às iniciativas de leitor, abandonar o percurso constitui-se também num direito, ou numa tática, de leitor.

5.5. Leituras escolares: entre o Ensino Fundamental e o Médio

Entre o conteúdo programático escolar, a buscar a formação do gosto com o estabelecimento de um modelo de excelência através da leitura, na escola, de livros pertencentes ao cânone literário nacional, e o impulso dado pela publicação dessas obras, articula-se uma forma de ler, contrastada pela diversidade de práticas nas várias comunidades de leitores. Por detrás da aparência de uma cultura compartilhada esconde-se uma variedade de modelos de relação com esses escritos, tal como as recordações seguintes mostram.

Planejados para fazer parte dos conteúdos programáticos, os objetivos idealizados para as obras canônicas instituíram uma prática escolar de leitura que se repetiu em diversas lembranças, identificando práticas que contribuíram para os alunos se distanciarem da leitura de obras clássicas brasileiras.

A introdução da obrigatoriedade da disciplina Literatura Brasileira criou uma prática de leitura no Ensino Fundamental e Médio de se obrigar os alunos a lerem. As atividades promovidas para a realização das leituras são lembradas como impositivas., essa prática produziu uma representação das obras da literatura brasileira, de que em primeiro lugar sua leitura é chata. Não se trata apenas de uma atividade escolar, mas práticas orientadas para a realização de tarefas representam uma forma de conceber a leitura em que os escritos, representados pela obrigatoriedade, são lembrados apenas com esse sentido.

Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 5692/71, da Reforma de Ensino, a Literatura passou a fazer parte do currículo escolar para o 2º grau, com a introdução da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, e as obras literárias de autores brasileiros e portugueses tornaram-se presença obrigatória nos conteúdos programáticos. Desde então, as leituras na escola ratificaram o modelo de prática criticado por Silva, (2003, p. 56) quando afirma o caráter “postiço e artificial” das leituras, distante da formação do leitor e “cujo propósito é não ter propósito”, como a fala abaixo destaca.

No Ensino Fundamental, eu estava no interior de São Paulo, em Jaborandi. Ensino Fundamental e Médio. Lembro que li, a escola pedia alguns livros, *A mão e a luva*, depois, *A Moreninha*, *Iracema*, mas eu não gostava porque não entendia. Eu tinha esse tipo de leitura que a gente não entendia, porque não era explicado o conteúdo pra gente entender (MRKFM, 44 anos).

A disciplina Literatura Brasileira passou a ser entendida como leitura das obras do cânone nacional, cuja prática escolar de leitura é lembrada como obrigatória, o que muito contribuiu para o distanciamento dos alunos.

Gosto de ler hoje. E até lia alguns livros que não eram para a minha idade, Machado, José de Alencar. Algumas vezes entendia, outras, não. Eu tive muita dificuldade no segundo ano [ensino médio], quando a professora pediu que eu lesse *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo. Não

gostei. Não entendi algumas coisas. E até hoje, como leitora, não peguei esse livro para ler de novo. [...] Tive uma professora no primeiro ano [ensino médio], que essa marcou, eu não esqueço o nome dela, que ela como professora eu nunca vi. Ela dava uma obra que a classe inteira tinha que ler – [reproduz a fala da professora] ‘Você vai ler *Memórias Póstumas*!’ –. E você lê! E depois ela fazia prova com questionário de dentro da leitura, e era só! Não falava nada, não comentava nada, não despertava o interesse pela leitura, e ainda deixava o pessoal receoso, não querendo ler. Achava chato, maçante, dava para a leitura aquele ar de obrigação. E não era bom!(GS, 22 anos).

No depoimento da aluna a prática de leitura é representada por um traço fortemente utilitário. A adoção de leituras no currículo de língua portuguesa e literatura brasileira na escola visa propiciar o acesso aos saberes organizados, para que os alunos tenham condições de participar da sociedade letrada, esse é o papel da instituição escolar. Entretanto, as práticas de leitura escolares, tal como lembrada pela aluna, antes, destacam-se pela falta de adequação do trabalho com a leitura. Em moldes mecanicistas – de fazer prova, responder a questionário – sem nenhuma significação para os estudantes, não oferecem uma prática adequada que permita ao leitor participar da construção dos sentidos e realizar a apropriação da obra.

Presas à imagem de tradicionalismo cultural de valorização dos grandes autores e das grandes obras literárias do passado, as práticas escolares reproduzem a crença universal de que ler é um gesto igual para todos (CHARTIER, 1996) e não parece indicar a existência do leitor. Entretanto ler não é apenas uma habilidade, implica em apropriar-se e atribuir sentidos diversos, é um trabalho de produção conjunta entre leitor e escrito.

No depoimento abaixo, a aluna relembra o fato de que mesmo ‘lendo’ o livro várias vezes não foi capaz de compreendê-lo. De experiências como essa é que resultam, na voz da própria aluna, a deserção dos leitores, que rejeitam práticas de leitura sem finalidade alguma a não ser a inútil obrigação de ler ‘os clássicos’.

O professor mandava pegar o livro pra ler. Todo final do mês tinha que contar a história, lógico! Ele pedia Dom Casmurro, ele pedia literatura brasileira. Só que eu sempre optava pelo que era mais prático para ler, acho que pelo fato de você entender, está lendo e entendendo. [...] Dom Casmurro eu li três vezes e não entendia aquela história [...] Ele pedia Quincas Borba, sempre ele passava o filme, não é. [...] Esses foram na

6ª e 7ª séries. Sei que na minha 5ª série foi só coleção Vaga-lume. [...] Às vezes, ele trazia o resumo de algum que ele sabia que o pessoal não lia. E comentava ali. Ele gostava de comentar muito de poemas, não é, então. Aquele do Navio Negreiro. Ele gostava de comentar sobre aquele. [...] Aí, no 2º grau continuou o mesmo professor. Aí, eu fiquei assim meio frustrada, porque eu, não sei se era porque já tinha lido, não é, as coisas que ele já tinha pedido, aí esperava mais do professor. Não é, e na realidade ele passava outra coisa. Ele era mais voltado para o vestibular, trabalhar a gramática.[...] Não deixei de ler. Continuei (JMF, 24 anos).

Dom Casmurro, *Quincas Borba* e *Navio Negreiro*, obras de significativa importância para a cultura brasileira, transformam-se em leitura acidental na escola, revelando novos modos de ler entre leitores desobedientes que não se submetem às exigências escolares. Em consequência, diante de um quadro de rejeição, estratégias de leituras são criadas para atender a esses novos leitores, são os resumos da trama do livro ou adaptações da obra em filmes. Entretanto, os leitores também criam suas táticas e fazem opções, buscando leituras ‘mais práticas’ para serem lidas e entendidas.

No Ensino Médio, até a gente não era muito incentivado a pegar livro de literatura. Eles diziam ‘tem na biblioteca, se quiser pega!’.[...] Eu lembro assim, que na sala eles falavam quem era o autor, as obras, as características. Eu lembro que eu li *A Moreninha*, adorei a história. Eu acho que li *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, eu li um pedaço. Um do Eça de Queirós, eu li um pedaço, fiquei com preguiça, daí, passou, eu tive que devolver o livro e não peguei mais. [...] Aí, para o vestibular, eu li todas as obras. O que a gente não tinha, meu pai comprou. Eu me lembro que li todas as obras, até as poesias. Mas acontece que poesia, eu não tenho paciência pra ler. (AMTA, 21 anos)

A Moreninha e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* fazem parte do “Hit parade nacional” (ANTUNES; CECCANTINI, 2004, p. 79) que não podem faltar às práticas de leituras escolares de Ensino Médio, a representar a transmissão do patrimônio cultural. Leituras cercadas por atitudes típicas da “síndrome do prazer” (MAGNANI, 2001, p. 61). Na síndrome do prazer, o aluno não deve ser obrigado a ler, como relembra a aluna na liberdade que os professores davam para indicação das leituras, “Na biblioteca tem, se quiser pega!”.

Outras formas de apropriação – as táticas descritas por Certeau (1994) –, em que o leitor encontra seus próprios ajustes para atribuir os próprios significados, caracterizam-se por uma percepção, ainda que confusa, das diferentes modos de ler, como recorda a aluna a seguir, e se revelaram nos momentos de elaboração das atividades de leitura das obras literárias para escola.

Os professores davam um livro ou outro para ler, que era literatura clássica, que a gente entendia muito pouco. Eles pediam para a gente fazer a leitura do livro e depois fazer uma encenação de algum trecho do livro, ou pediam para a gente fazer uma pesquisa sobre o autor e a obra. Pesquisar a biografia do autor, pesquisar o período em que aquela obra foi escrita. A maioria das vezes pedia para fazer encenação, porque os alunos gostavam bastante de fazer encenação. Eu gostava, achava que o teatro colocava a nossa imaginação para funcionar também, porque a gente percebia que cada um lia de uma forma, cada um tinha uma interpretação diferente, na hora do grupo todo colocar aquilo em forma de teatro, na hora do grupo todo fazer daquilo um resumo, cada um tinha imaginado, por mínimo que fosse uma coisa diferente, então o trabalho em grupo ajudava nesse sentido. [...] Principalmente pela dificuldade que a gente tinha em entender os clássicos. De entender Machado de Assis, na quinta série, na sexta série. [...] No ensino médio, eu comecei a tentar ler os clássicos, conseguia entender melhor os clássicos porque já tinha estudado muita história, já conseguia situar melhor, já conseguia ler os clássicos melhor. [...] Eu lembro só da forma como a gente apresentava os trabalhos, não lembro de nenhum professor específico. Eu lembro que às vezes a gente apresentava com fantoche. A forma de recontar era sempre criativa. [...] Por nossa conta, ele [professor] dava essa liberdade, ele dizia que a gente precisava apresentar a história do livro depois, contar a história do livro para a turma (JSF, 22 anos).

Embora tais acontecimentos não tenham desencadeado um desejo pela leitura de outras obras clássicas, as apropriações da leitura mostram que os leitores, diante das exigências das avaliações, são capazes de criar maneiras de ler. Assim, como forma de encenação, as obras literárias, sob novas práticas, se deixaram apropriar, e de certo modo configura uma atitude de leitor, sabedor da necessidade de ler e criador das condições necessárias para fazê-lo. Evidencia-se em todo o percurso, a representação da leitura literária em sala de aula como uma tarefa a ser realizada por uma imposição curricular, para a qual apenas as táticas dos alunos conseguem mudar o perfil dessas práticas.

Não obstante a freqüente imposição da leitura de obras de autores da literatura brasileira do século XIX, apenas para cumprir obrigações escolares, alguns depoimentos revelam práticas escolares distintas, práticas de professores percebidos também como leitores. Como no depoimento a seguir em que o professor procurou ‘despertar o interesse dos alunos’.

Os professores do Ensino Fundamental incentivaram muito pouco. Os livros do Pedro Bandeira foram até os professores que fizeram alguns trabalhos com eles. Mas os professores que mais me incentivavam foram os professores do Pré e do primeiro ano, os outros, não muito. Eu lia mais por diversão, porque eu gostava. [...]Nos meus quinze anos, eu já estudava no Anglo⁴⁵. E no Anglo tem até um incentivo, na verdade um incentivo entre aspas, porque eles sabem que a maioria dos jovens de lá não gostam de ler. Então eles faziam a gente comprar as leituras extra-classe. Acho que a cada bimestre tinha uma prova de cada livro. Ainda que obrigada, eu li bastantes livros bons. *Feliz ano velho*, adoro *Feliz ano velho*. *Depois daquela viagem*, da Valéria Piazza Poli, também foi um livro que amei, amei. E o último de leitura extra-classe foi o que mais me chamou a atenção, *O vampiro que descobriu o Brasil*. No terceiro ano, a gente pegou um professor que era extremamente teatral, então ele fazia algumas cenas de alguns capítulos que a gente dizia – ‘Nossa, eu vou ler este livro! Ele despertava na gente o prazer da leitura. Ele fez o último capítulo de *Senhora*, eu saí de lá e corri pra biblioteca. E gostei bastante do livro. *Dom Casmurro*, a gente teve inclusive um júri simulado. Foi muito interessante também (TBPM, 21 anos).

Práticas escolares de leitura, ainda que de autores considerados canônicos e indicados como leitura obrigatória para a realização de provas, tanto na sala de aula, quanto no vestibular, não se constituem de estratégias que ofereçam condições para o desenvolvimento de operações criadas pelo leitor para ler, é o que se pode observar nas falas dos alunos.

A leitura na escola está sempre representada, na fala dos alunos, por uma tarefa obrigatória e realizada sem prazer. O leitor é representado por aquele que faz a leitura por prazer e representada pelos romances de. Sidney Sheldon, Agatha Christie, livros

⁴⁵ Colégio Anglo-americano foi construído para atender aos filhos dos técnicos, engenheiros, barrageiros e demais funcionários da Usina Hidrelétrica Itaipu Bi-nacional. Localiza-se próximo à Usina, no bairro chamado Vila A. Vila A, Vila B e Vila C foram construídas como bairros para atender os funcionários que vieram morar em Foz do Iguaçu para a construção da Usina. Hoje, em 2008, a Vila B constitui-se em um condomínio de moradores, de alto poder aquisitivo, não apenas de funcionário de Itaipu. Os bairros Vila A e Vila C, também não estão mais vinculados à Usina Itaipu.

bons de serem lidos, que dão prazer. Em contrapartida, o termo literatura refere-se às obras de Machado de Assis e outros autores do cânone brasileiro, que não dão prazer em ler.

Então lá pela 5ª série eu comecei a ler com os livros da coleção Vagalume, e daí, depois comecei a ler os livros do Sidney Sheldon, que as minhas amigas liam e me recomendavam. Esses livros eu tinha prazer de ler, querendo chegar ao final do livro, mas, só, também, de literatura, nunca gostei, não gosto.[...] Literatura, eu nunca gostei. E não gosto ainda de ler Machado de Assis. Eu não sei o porquê, não me chama atenção, até começo a ler, mas páro na metade do caminho. Eu li porque, era obrigada a ler, alguns até o fim, principalmente para o vestibular. Eu tentei ler, porque depois eu iria ter que responder às questões do vestibular, prestando atenção aos personagens, pra depois lembrar. Mas não com aquele prazer de estar lendo, lendo e tentando chegar à obra, como eu geralmente leio outros livros. Eu gosto mais de livros como o de Sidney Sheldon, Agatha Christie (CJH, 23 anos).

A possibilidade de interação que o leitor estabelece, a partir da diversidade dos modos com que se apropria dos textos, aponta a divergência entre os sentidos nascidos não só da competência de leitura como das maneiras de ler e usos que o leitor faz. Tal liberdade em deslocar e subverter o sentido que o autor estabelece no escrito parte do princípio, segundo Cavallo e Chartier (1998), de que o leitor se vale não só de seus recursos intelectuais para estabelecer os sentidos do texto, mas também de suas formas particulares de apropriação, como o relato seguinte aponta.

Aí, eu entrei para o ensino médio. Aí, eu estava vendo que estava chegando a hora do vestibular. ‘Eu vou começar a ler o que o vestibular pede’. Aí, o primeiro livro foi aquele do José de Alencar, *Iracema*. Eu achei bem legal, só que me cansava um pouco, ficava descrevendo um monte de coisas. Daí, depois eu peguei *Senhora*. Nossa! aquele livro é muito legal. Adorei. Até porque é meio parecido com o romance *Sabrina*. Aí, comecei a pegar Machado de Assis, mas eu não pegava só esses livros, pegava outros mais legais para ler, tipo Sidney Sheldon, *Como um filme*, de Harold Robbins, bem legais. Uma hora eu lia, uma hora lia outro, intercalando. *Dom Casmurro*, eu adorei (SCMS, 21 anos).

A possibilidade de ler os clássicos da literatura, com apropriações que estabelecessem relação com outros livros, fez da leitura da aluna uma possibilidade diferente da leitura por obrigação praticada na escola.

“Quer se trate de um jornal ou de Proust, o texto não tem significação a não ser através de seus leitores”, afirma Certeau (1994, p. 247) e Chartier (1999a) esclarece, ainda, que o fato de as obras estarem ancoradas nas práticas e nas instituições do mundo social, não quer dizer que não escapem desse mesmo controle social que as submete. Invocar a universalidade de uma obra não é suficiente para impedir os deslocamentos que o leitor exerce sobre suas próprias leituras.

Os relatos fornecem algumas pistas da maneira que os alunos se tornaram leitores, e que tipo de leitores. Uma dessas pistas diz respeito ao “direito ao bovarismo⁴⁶”, definido por Pennac (1993, p.19) como um modo de ler tomado por uma “satisfação imediata e exclusiva de sensações”. Um prazer de ler que se caracteriza pela paixão, configurada pela leitura repetida, do mesmo livro, várias vezes: “Tem livros que eu já li cinco vezes. [...] *Iracema*, de José de Alencar, Helena, que eu adoro. Eu leio, eu fico com saudades do livro” (LSS, 25 anos). O diagnóstico ensaiado por Pennac acerca do bovarismo – “doença textualmente transmissível” (id, *ibid*, p. 157) – é relevante para mostrar o estado de leitor, satisfação imediata e exclusiva das sensações através da leitura, cujo prazer torna-se elemento essencial para a continuidade de suas leituras.

5.6. Leitores autodidatas⁴⁷

Alguns relatos destacam-se por mostrar apropriações em que os alunos enfrentaram dificuldades, mas mostraram disposição incomum em vencer os obstáculos com práticas de leitura que, de uma certa maneira, lembram casos de autodidatismo, ou de aprendizagens exemplares da leitura como explica Hébrard (1996). É o que mostra a seguir, o depoimento da aluna ao explicitar sua trajetória inicial de leitora.

⁴⁶ Bovarismo é neologismo derivado do nome da personagem principal Emma Bovary, da obra de Gustave Flaubert (1821-1880), *Madame Bovary*.

⁴⁷ Hébrard (1996, p. 35-74) usa a expressão para referir-se ao caso de um jovem, Valentin Jamerey-Duval, camponês no século XVIII, expulso de sua casa aos treze anos, não escolarizado, e que aos vinte e cinco anos se torna professor de história na academia de Lunéville, França.

Quando eu entrei, eu já conhecia as letras, devido aos meus irmãos, que já eram alfabetizados, nas brincadeiras, acabavam mostrando as letras para mim. Na primeira série, de fato, eu não tive dificuldade em aprender a ler e a escrever. Está certo? Eu fiz uma cirurgia no mês de agosto e a gente estava no método silábico, aí, eu fiquei um período afastada da escola, devido a essa cirurgia. Quando eu voltei, eu não tive dificuldade nenhuma para acompanhar meus colegas. Na segunda série, já alfabetizada, fazia leitura, não sei se pelo fato de ser a mais velha da turma. Quando eu retornei à segunda série, eu já tinha doze anos de idade e os coleguinhas tinham oito, isso porque depois da cirurgia deu complicações. Aí, fiquei fora por mais um ano e meio. Então, quando retornei a estudar, mesmo, já estava com doze anos, na segunda série. Daí, na escola que eu estudei tinha biblioteca, podia pegar livrinho. [...] Daí como dava para pegar livrinhos emprestados, eu sempre tinha um livrinho junto comigo, porque eu acabava antes. Como eu falei, eu era mais velha, como eu copiava bem rapidinho o que estava no quadro, para não atrapalhar, eu lia, eu sempre tinha um livro comigo, sempre estava lendo. Tinha carteirinha na terceira série. Fiz carteirinha da biblioteca pública. E estava sempre lendo aquela coleção, tipo Vagalume. Eu li toda.[...] Ninguém indicou. Eu fui na biblioteca, eu lia a capinha, no verso, atrás, eu lia os títulos, e assim. Meu pai é analfabeto. A minha mãe foi alfabetizada em casa, a minha avó foi que alfabetizou, ensinou a ler e a escrever. Leitura em casa, tirando um irmão meu, que gosta muito de ler teologia, a ciência, ele lê bastante, mais eu, assim, por vontade própria. Eu sempre gostei de ler. Somos sete irmãos, eu sou a filha caçula, a primeira a cursar a faculdade. Para eles é uma alegria, nossa! A gente até se emociona. [seca os olhos úmidos] Parece uma coisa tão pequena, mas para a gente é uma coisa grande (VAS, 27 anos).

Para a aluna, a fidelidade aos livros se transformou num persistente desejo de permanência na escola. Ser leitor é também representado pelo esforço em superar as dificuldades que a família – cerceando a possibilidade de estudar – e a saúde lhe impuseram. O esforço é dado por uma série de circunstâncias desde o universo cultural em que vivia, “de entrar tarde na escola”, até o longo período afastada da escola por causa da saúde. Por outro lado, o relato também trata do sistema de alfabetização empregado para o ensino das letras, um modo de aprender a ler que deve ter sido interessante, com a participação das brincadeiras dos irmãos mais velhos, apontando para as etapas de seu processo de aprendizagem da leitura de forma quase natural. respeito à escola, aos livros e à leitura, prática rara entre os membros da família, se traduz não só pela continuidade dos estudos, mas pela conquista de um título

universitário, consagrando a conquista pessoal por um sentimento de “intelectual de primeira geração”⁴⁸.

Outro depoimento também revela essa obstinação em percorrer o caminho da leitura. A possibilidade da leitura entre os primeiros livros de histórias infantis, com poucas linhas e poucas palavras pode significar para alguns leitores um percurso bastante incomum, que se faz notar pela busca do entendimento entre marcas gráficas, ilustrações, e uma imaginação muito fértil. Aliás, é essa imaginação fértil que assinala a diferença no percurso da aluna, cujas apropriações da leitura despertam interesse e a torna uma leitora bastante singular.

A primeira vez que eu lembro que tive contato com livro foi mais ou menos com cinco ou seis anos de idade. Minha mãe comprou uma coleção de livros infantis, livros de abrir, a página tinha duas linhas. Primeiro eu lembro que não sabia ler, só ficava vendo as figurinhas e tentando imaginar o que estava acontecendo ali. Depois, conforme fui aprendendo a ler, lia uma vez, lia duas vezes e fui lendo aqueles mesmos livros. Depois disso, só comecei a ler os livros didáticos mesmo, da escola, a cartilha de português (AAT, 21 anos).

Dos momentos da leitura entre os livros infantis, que não sabia ler, aos livros didáticos e à descoberta de queria ser astrônoma, o encontro com os livros é determinante para aguçar a curiosidade infantil da aluna e despertar um processo de leitura denominado por Hébrard (1996) de autodidatismo. Em se tratando de singularidade, aproxima-se dos casos exemplares de autodidatismo detectados nos estudos de sociologia das práticas culturais, por causa da relação que se estabelece entre a aluna-leitora e o livro, comprado na 5ª série, *Fundamentos da Astronomia*. Uma apropriação lenta, intensiva, caracterizada por incursões freqüentes, solitárias e metódicas com o objetivo de desvendar as páginas do livro recém comprado. Trata-se de um caso exemplar de leitura intensiva aos 10 ou 11 anos de idade.

⁴⁸ Observação feita acerca da vitória de François Mauriac, em *Representações e imagens da leitura*, Fraisse et al. Ática, 1997.

Depois, na quarta série eu descobri que queria ser astrônoma. Então, na quinta série, eu lembro que estava ganhando mesada, eu fui e comprei um livro de astronomia, Fundamentos da Astronomia. Então, a partir daí, eu comecei a ler bastante aquele livro. Era uma linguagem mais complicada, mas eu lia assim uma, duas três vezes, até eu conseguir entender aquilo lá, porque era aquilo que me interessava. Todo o dia que eu podia lia um pouquinho. Às vezes, eu ficava à tarde inteira lendo o livro, ficava sozinha, só lendo aquilo (AAT, 21 anos).

Entre o esforço para a leitura de um livro sobre astronomia e os livros infanto-juvenis, o desajuste se manifesta no processo de ruptura com as leituras ingênuas e muda a relação com o escrito, à medida que se constrói um novo horizonte de expectativa.

Fora aquilo, na escola tinha aquele espaço pra leitura, aí eu acho que li um livro da série Vaga-lume, que não me interessou muito. Depois, lá em casa tinha os livros que minha mãe já lia. Eu li um romance, *Mortalha de neve*, depois eu li um livro falando sobre Joana d'Arc. Só que eu percebi que aquele tipo de livro, assim, romance, já não me atraía tanto a atenção. Achava meio bobinho. [...] Eu gostava mais de, por exemplo, os livros didáticos, onde tinha história, geografia. Eu gostava bastante de ler aquele tipo de texto. Na 7ª série, a minha professora fazia a gente ler os capítulos inteirinhos de geografia e fazer resumo. Eu me divertia fazendo aquilo lá (AAT, 21 anos).

A leitura de histórias de aventuras não atende aos anseios da nova leitora, os textos ingênuos da coleção Vaga-lume não atende à vocação recém descoberta, mas outras práticas de leitura propostas pela escola, possibilitam o acesso a novos saberes e novas apropriações. O deslocamento para as tarefas de resumos de geografia e história é realizado com prazer e a obrigatoriedade é percebida com uma tarefa divertida.

No ensino médio, eu lembro que li só um livro, que era do Shakespeare, *A tempestade*, que eu consegui ler e gostar, que eu não achei a história bobinha, que eu achei interessante. [...] Nessa parte de língua portuguesa, eu não consegui me interessar por literatura. Só quando fui prestar vestibular eu consegui ler um livro de Machado de Assis, que eu achei muito interessante, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Esse livro conseguiu me conquistar. Depois, quando entrei na faculdade, eu consegui ler mais alguns livros do Machado de Assis, principalmente

contos. Agora, minha preferência é ler os contos, são mais curtos, você não tem tempo de se arrepender da leitura e você logo termina (AAT, 21 anos).

Shakespeare e Machado de Assis contribuem para as apropriações e são suficientes para apontar uma leitora singular, que experimenta a necessidade de ler apenas aquilo que interessa, ainda que se confronte com o cânone tradicional.

5.7. Entre alunos que se consideram não-leitores e leitores viciados⁴⁹

Os alunos conservam uma imagem do leitor associado ao prazer da leitura, cuja imagem envolve o ato de ler, a condição histórica de utilização dos escritos e a intenção dos usos dos escritos. O não-leitor passa a ser definido, então, não pela leitura de diversos escritos, mas pela condição de ler alguns tipos de textos sem prazer, condição, única, ou, pelo menos, aquela que os alunos consideram representativa para se tornar leitor, o prazer da leitura.

Ao ser solicitada a falar de sua experiência com a leitura, a aluna recorda aspectos de sua experiência escolar, cercada por uma aprendizagem baseada no medo e na memorização do verbo. Mas é também um relato cercado por escritos que, a ela, não parecem configurar uma prática de leitor.

Sou filha de professora, do interior de Goiás. Eu não lembro como aprendi a ler. Lembranças de uma professora que tomava o verbo, e o medo. Não são coisas boas! Não lembro de livros, de gostar de ler, nada! Lembro de letras de música. A gente lia muito. A gente gostava de cantar. Meu irmão é cantor. É artista. Tinha muito contato com música. Lia muita letra de música. Mas livros de historinhas, não lembro, na escola, não, de 1º grau! Lembro de ler os clássicos, no 2º grau. Eu me lembro de uma amiga que gostava de ler, que vivia lendo, ela sabia o nome dos autores, eu achava o máximo! E eu falava, ‘não, não gosto de ler!’ Livro, tinha. Mãe, professora! [...] Terminei o Ensino Médio, continuei não lendo. Aí, o que é que eu lia, lia revista em quadrinho, que era a fotonovela, e lia os textos obrigatórios da escola, geografia, história. Só para fazer prova. Aí, terminei o Ensino Médio e

⁴⁹ Atribuição de pessoa que lê tudo o que encontra pela frente, Piglia, 2006.

casei e mudei para cá. Quando casei, não tinha o que fazer, o marido ficou sócio do Círculo do Livro, aí eu lia bastante. Tem coisas muito gostosas, que tenho até hoje, como *Papillon*, *O reverso da medalha*. Depois que os filhos nasceram só lia no banheiro. [...] Agora, por exemplo, eu me encantei com literatura espanhola. Então, eu leio bastante autor espanhol. [...] Quando os meninos nasceram, eu lia historinha para eles, todas as historinhas da carochinha, eu li histórias bíblicas. Toda noite eles escutavam uma história. Foram criados ouvindo histórias. Tanto que eles gostam de ler, são leitores (AMCS, 44 anos).

O leitor é reconhecido pela leitura dos livros, e a amiga de escola representa o leitor idealizado, capaz de ler os livros, do cânone nacional, e citar o nome dos autores, “uma amiga que gostava de ler, que vivia lendo, ela sabia o nome dos autores”. As lembranças familiares de leitura de letras de música e fotonovelas fazem parte de uma prática que não caracteriza práticas de leitores.

Todos os escritos que circulam em torno da aluna são lidos, mas não fazem com que ela se perceba uma leitora, e relembra que a leitura se tornou uma prática constante quando precisou sair da cidade em que nasceu para acompanhar o marido, mesmo assim, não reconhece em si ações, movimentos, de leitor.

Os movimentos em torno do objeto escrito, quer sejam as temidas conjugações verbais dos exames escolares, os livros da mãe professora, as letras de música partilhadas com o irmão, as fotonovelas, os livros didáticos, os best sellers, ou obras da literatura nacional, não são suficiente para configurar, para a aluna, um conjunto de práticas de leitor.

Vale lembrar que o escrito, nesse caso, não é entendido como uma abstração, cuja informação está para além de sua forma impressa. Ele é um dado a mais a referendar a representação de leitor, “no horizonte de expectativa do leitor, não é o texto mais ou menos antigo, mas o que interessa é a forma impressa no qual ele é dado a ler” (CHARTIER, 1990, p. 128). O leitor, na percepção do não-leitor, é o indivíduo capaz de evidenciar atitudes em relação a um conjunto de escritos específicos, ancoradas no prazer e na espontaneidade do ato de ler.

O esforço em fazer de seus familiares leitores em potencial segue a mesma percepção que trazem do que é ser leitor: é preciso ler livros, alguns livros específicos, e fazê-lo com prazer. A importância em formar leitores passa a constituir os seus passos, como responsável pelos futuros leitores que tem em casa. Assim, a aquisição de livros

de literatura para formar uma pequena biblioteca constitui os primeiros passos dessa formação.

Para a aluna, muitos livros foram lidos, mas ainda assim a percepção é de que não se tornou leitora cuja imagem tem representada. A representação de leitor acentuada em sua fala é daquele leitor incentivado pela família, na infância, e lê com prazer, tal como procurou fazer com os filhos e hoje observa neles, que o fazem por prazer, e por isso são percebidos como leitores.

Outro depoimento revela mais um aspecto de significativa importância para ser considerado um leitor. O livro representa o suporte característico a compor essa representação.

Ler é ler um livro. [...] Tem que ler de tudo, é óbvio! Você lê uma revista, você também está lendo. Não deixa de ser uma prática de leitura, mas o livro tem maior envolvimento do leitor, um processo maior de, não de teoria, de literatura, de uma história, onde o leitor tem que se colocar, onde ele pensa. As idéias dele vão fluindo, então é um outro tipo de leitor. Esse leitor! Não é que não lê, lê teoria, lê o que interessa. Lê o que tem de ler, lê notícia, lê fofoca, lê na internet, mas, assim, o comprometimento do leitor com o livro é muito maior, é uma coisa assim de movimento. Não sei, leitura, para mim, tem que ler. É olhar para as coisas e entender que você está olhando. Se você não entendeu, você tem que, que nem o que vai ler outra coisa, porque tenho que ler até entender. Entende, tem que ter um conhecimento médio. Quando eu leio, eu busco o entendimento de perceber alguma coisa a mais que eu não consigo sem a leitura, de tentar entender o que estava escrito, perceber, coisas novas ou coisas que eu tinha tentado fazer sozinha, isso para mim é leitura, qualquer tipo de leitura, de um folheto, de um jornal, de uma revista (SLP, 28 anos).

O ato de ler envolve tudo, mas o estatuto de leitor é dado quando usa, principalmente, livros, pois há uma diferença entre ler vários escritos e ser um leitor. Da variedade de leituras, não se faz um leitor. Leitor é aquele que lê livros, de literatura, porque no livro de literatura –compreendido como obra literária, não de “teoria” – o leitor tem “comprometimento”.

As interferências que acometem as práticas de leitura refletem uma situação nova constituindo um sistema marginal de leitores que lê de tudo, caracterizado por uma leitura variada, para a qual reivindica a liberdade de leitura, independente de qualquer

cânone. Certeau (1994, p. 49) denomina a este tipo de leitor, o voyeur, uma hipertrofia da leitura, uma curiosidade o leva a “um mundo diferente (o do leitor)” onde “se introduz no lugar do autor”

Apesar de que eu sempre pego revista, jornal.[...] Tudo o que eu vejo eu leio, bula de remédio, caixa de sabonete, composição de xampu, não tenho essa de só ler romance, o que cair na minha mão, eu leio. [...] Como eu gosto de ler tudo, este é o meu problema, eu quero ler tudo, sem deixar nem uma paginazinha, independente do assunto (JO, 25 anos).

A ampliação do conceito de leitura permitiu que os alunos da Licenciatura se vissem como leitores vorazes. Depois de aprender a ler, a experiência toma conta do leitor, não são poucos os “leitores insones” ou os “leitores viciados”, que Piglia (2006, p. 21) reconhece como “uma forma de vida”. Também Manguel recorda (1997, p. 20), “li de tudo: livros, mas também notícias, anúncios, os tipos pequenos no verso da passagem do bonde, letras jogadas no lixo, jornais velhos apanhados sob o banco do parque, grafites, a contracapa das revistas de outros passageiros no ônibus”. A busca feita entre as palavras, casualmente colocadas à disposição do leitor, mostram a descoberta, talvez inconsciente, de que a legibilidade do escrito é dada por ele, único capacitado para construir um sentido para aquele objeto.

Piglia (2006, p. 21) reconhece nos leitores que não conseguem se desvencilhar do escrito, os leitores puros, para quem a leitura “não é apenas uma prática, mas uma forma de vida”. Na literatura, o quadro – a figura – em que se desenham esses leitores está sempre no limite. Segundo Manguel (1997), o escritor argentino Jorge L. Borges é um caso exemplar de leitor puro, pois, mesmo depois de cego, convidava freqüentemente algumas pessoas para lerem para ele.

A figura de leitor que explicita uma maneira de ler em coexistência com outras possibilidades dá visibilidade a diferentes comportamentos de leitor, que, entretanto, não são tão modernos. É o que se pode perceber na atitude com respeito à leitura de Dom Quixote, em “sou aficcionado a ler até pedaços de papéis pelas ruas”⁵⁰ não é muito diferente do dizer da aluna, “leio de tudo, bula de remédio, rótulo de xampu”

⁵⁰ Apud Ricardo Piglia, 2006, p. 20

Na lógica das práticas culturais, as apropriações relatadas pelos alunos se constituem em exemplo de práticas contrastantes (CHARTIER, 2001), que devem ser entendidas como diferentes modos de os leitores se apropriarem dos escritos, e essas diferentes práticas contrastantes se organizam por estratégias – estratégias de manipulação e afrontamento, explica Goulemot (1996) – que configuram o seu horizonte do leitor.

Por esse modo de compreender, o texto, preso a uma complexa rede de sentidos, que perpassa por entre as formas impressas, de gestos e de significações discursivas que o constituem, caracteriza práticas de leitura como um fazer enraizado pelas maneiras que aí se revelam e se deixam ver, “dependente das formas de sociabilidade” (CHARTIER, 1990, p. 173) do leitor. E as narrativas dos alunos revelam como se constituíram leitores, como percebem seus próprios movimentos de apropriação e como sabem fazê-lo.

5.8. A biblioteca dos leitores

A compreensão do escrito envolve também uma interlocução entre todas as experiências com a qual o leitor teve a oportunidade de dialogar, o que significa pensar que há em toda prática tal maneira de ler que se compara a outros modos de ler os mesmos ou outros livros, um dialogar entre as diversas maneiras que se descobrem no contato com os vários escritos. É a memória de outras bibliotecas: ler é “fazer emergir a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (GOULEMOT, 1996, p.113).

Leituras escolares obrigatórias e letras de música, fotonovelas e romances variados, oriundos da coleção Círculo do Livro, lançada na década de 70 e popularizada através da venda por meio de catálogo, angariando associados em todo o país, constituem a biblioteca de muitos dos alunos formandos da Licenciatura em Letras, cujas apropriações são determinantes para o encaminhamento do processo de formar leitores.

Entre os escritos mais freqüentes, um, seguramente, suscita leituras intensas, suficientemente fortes, para moldar leitores. Trata-se da coleção Vaga-Lume, sobressaindo-se entre outros objetos de leitura freqüente, a exemplo de gibis, fotonovelas e romances do tipo de conhecidos folhetins como *Júlia*, *Sabrina* e *Bianca...*

As coleções Para gostar de ler, Vaga-lume, Clássicos da Literatura Brasileira e Círculo do Livro, publicadas em edições de menor custo aquisitivo, configuram o processo de produção de livros e se enquadram no universo dos editores, preocupados com a venda de seus produtos. O que é contemporâneo do leitor não é o trabalho de escrita, mas o de edição, o ajustamento do formato dos livros adequando-se aos novos consumidores. Assim, a leitura implícita visada pelo setor editorial sobrepõe-se, às vezes contraditoriamente, ao leitor implícito imaginado pelo autor.

A penetração de certos objetos – escritos – importa porque reconhece num determinado grupo as mesmas leituras que o caracterizam. Assim, ler os mesmos livros entre os estudantes revela um tipo de estratégia que, se para o estudante é motivo de ‘viagem’ e ‘prazer’ durante a leitura, por outro lado indica as estratégias usadas no terreno cultural para atrair, e distinguir, os tipos de leitores. O domínio da coleção Vaga-lume, encontrada, segundo os alunos, pela própria vontade nas bibliotecas escolares, por exemplo, pode traduzir uma prática marcada pela legitimação de um tipo de leitor – um leitor jovem que aprecia narrativas de aventuras. O que interessa destacar é que a leitura entre os alunos no Ensino Fundamental e Médio caracteriza-se pela preferência de volumes da coleção Vaga-lume que marca momentos significativos na composição de suas memórias como leitores. Memória repleta de significados compartilhados em família.

Eu era evangélica e na minha igreja eu não podia assistir à TV, então não fazia nada. Aí, comecei a ler a coleção Vaga-lume, comecei a gostar e acho que li quase todos, na sexta série. Não lembro de os professores terem indicado. Lia porque gostava. Tinha aventura, o personagem era da minha idade, era superlegal. Meu pai adorava me ver lendo. Ele dizia assim, [pai] – ‘Nossa, como a minha filha é inteligente, adora ler!’ – Aí, ele perguntava sobre o que era o livro que estava lendo, porque geralmente eu pegava dois livros por dia, assim fininho. Eu lia demais. Aí, ele falava [reproduz o diálogo]: [pai] – ‘Esse é o primeiro ou é o segundo?’; [aluna] – ‘Não, esse é o primeiro ainda!’; [pai] – ‘Vai pegar outro ainda hoje?’; [aluna] – ‘Não’, ou, ‘Vou’. [...] A escola tinha uma biblioteca muito boa. [...] Eu fazia porque queria. Eu estudava de manhã, daí, ia lá e pegava um livro, aí, eu estudava, e passava a tarde toda lendo um livro. Aí, eu ia para a igreja. Mas antes eu passava na biblioteca e pegava mais um livro, bem fininho. Aí, eu voltava da igreja e não dormia enquanto não terminasse de ler. Daí eu dormia, ia para a escola, lia. [procura com a entonação descrever a rotina das leituras] (SCMS, 21 anos).

As análises que compõem o sentido do texto se orientam sob a história, coletiva e pessoal de cada um. Os rastros de leitor percebidos mostram apropriações que renovam maneiras de ler e fazer, vislumbradas no processo da leitura. Essa história participa do ato de ler e constitui a biblioteca do leitor – uma ‘biblioteca’ que se forma a partir da coleção Vaga-lume. Essa apropriação indica as relações que estabelece com os suportes do livro, reconhecendo entre as diversas características do objeto-livro a sua espessura – “fininho”.

Outras apropriações estabelecem a distinção entre a necessidade e a vontade.

Eu comecei a ler mais, assim, na quinta série. A pegar livros na biblioteca para começar a ler. Geralmente a professora falava, ou tinha aquelas aulas de leitura⁵¹, tinha que pegar um livro lá na biblioteca, tinha lá cinquenta minutos para ler, daí a gente levava para casa. A professora trazia os livros dela, emprestava, eu pegava aquelas historinhas da coleção Vaga-lume. Eu gostava bastante de ler esse tipo de livro. Literatura eu nunca gostei. [risos] E não gosto ainda de ler Machado de Assis. Eu não sei o porquê, não me chama atenção. Até começo a ler, mas páro na metade do caminho. [risos] [...] Eu li, porque era obrigada a ler, alguns até o fim [risos], principalmente, para o vestibular. Eu li mais por causa do vestibular. [...] Eu gosto mais assim, como eu posso dizer, de livros como Sidney Sheldon, Agatha Christie (CJH, 23 anos).

Apropriações sempre criam representações em consequência dos modos como se operam suas formas de aceitação ou de rejeição. No caso das leituras das obras literárias, a prática mais recente da aluna operou ajustes em relação às anteriores, que findaram por afetar não só a sua atitude como leitora em relação às obras a serem lidas, mas também, num processo de maior complexidade, sua formação como leitora. Portanto, é possível remontar a prática da aluna a essas peculiaridades, tomando como base, para entender as relações que mantém entre suas práticas, as tramas do mercado editorial, das práticas escolares e familiares.

Forte e importante exemplo do papel da editoração no comando de práticas de leitura vem da coleção Vaga-lume, com o objetivo de vincular a literatura à escola,

⁵¹ O Núcleo de Educação de Foz do Iguaçu, implantou uma hora/aula na grade curricular semanal, nas escolas estaduais da rede, na década de 90, para incentivar o hábito de leitura. Ao longo de dois anos a idéia deu certo em praticamente todas as escolas da região, depois o movimento foi se enfraquecendo até ser esquecido completamente, no início do ano 2000.

inaugurando um estilo, explicado por um dos autores preferidos da editora, Luiz Puntel, “Ágil, dinâmico, cheio de diálogos e de ações. Esse é o tempero, o molho, se podemos dizer assim, dos textos juvenis” (*Gazeta do Povo*, Pr, 2007). Em 2007, a coleção Vagalume completou trinta e cinco anos de publicação e continua renovando seu acervo editorial, atualmente com noventa opções, todo atrelado à idéia-símbolo da editora: “Embarque nessa aventura!”.

Para citar como exemplo, na reportagem do mesmo jornal (*Gazeta do Povo*, 2007), a repórter Luciane Horcel avalia o sucesso da coleção através de sua repercussão nas comunidades ligadas à internet, “existem inúmeras comunidades no Orkut dedicadas aos livros [da coleção] – uma delas, por exemplo, reúne mais de vinte e sete mil participantes”. Conforme explica na mesma reportagem a professora Cátia Toledo, com Doutorado sobre a série, a coleção resume várias tendências da literatura infanto-juvenil com o compromisso de trazer a público uma leitura que desperte interesse.

Pode-se afirmar que a série resume várias tendências da literatura infanto-juvenil brasileira, que englobam desde uma literatura com tons pedagógicos, como a do casal Fontes⁵²; textos engajados, como os de Luiz Puntel; até a literatura de entretenimento puro, como são vários títulos de Marcos Rey. Pode-se, portanto, dizer que ela foi importante para a formação da literatura infanto-juvenil brasileira. O que parece comum a todos os livros é o compromisso com uma leitura prazerosa. (HORCEL, 2007).

Na mesma reportagem, Lourenço Cazarré, autor de *Guerra do Lanche*, um dos autores mais conhecidos da coleção, explica seu processo de criação, e aponta um de seus protocolos, para fazer do leitor, o *seu* leitor.

Gosto de contar histórias que tenham personagens divertidos, tramas rocambolescas e diálogos afiados, irônicos. Portanto, escrevo para que os jovens tenham prazer ao ler os meus livros. Embora em alguns deles tenha tratado de temas sociais delicados, não escrevo obras com ‘mensagens’⁵³. A missão base como autor de livros para jovens é despertar neles a paixão pela leitura. Livros chatos afastam a garotada. (apud HORCEL, 2007).

⁵² Casal Fontes: Ofélia e Narbal Fontes.

⁵³ O destaque é dado pelo próprio autor, na reportagem já citada.

Depoimentos de alunas da Licenciatura indicam que as fotonovelas, os gibis e os folhetins também tiveram um papel muito importante nas preferências dos jovens, sobretudo nos anos 70.

O que a gente lia, na época, de adolescência, o que eu lia era aquelas revistas de fotonovela [risos]. Lia, nessa época de adolescência a gente é muito romântica. (MRKFM, 44anos)

Eu lia muita fotonovela, minha mãe também lia muita fotonovela (JFS, 50 anos).

A fotonovela, segundo Millarch (1974), entre os anos 60 e 70 só foi superada em vendas pelas revistas de quadrinhos infantis. Na década de 70, *Capricho*, da editora Abril, era a revista de fotonovela mais vendida no Brasil, com cerca de 200 mil exemplares e só perdia para os quadrinhos infantis *Pato Donald*, *Mickey* e *Tio Patinhas*, cada uma dessas com uma média periódica de aproximadamente 400 mil exemplares.

Criação italiana, oriunda do cinema, a fotonovela nasceu como publicação resumida de filmes, contendo fotografias das principais cenas com textos explicativos. Posteriormente, tornou-se uma narrativa romântica que se difundiu pelos quatro cantos do país, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, combinando em sua trama intrigas amorosas, traições e desencontros do principal par romântico. Com o sucesso das fotonovelas italianas, as editoras brasileiras passaram também a publicá-las no mercado nacional, como *Ilusão* (1958-1982), *Noturno* (1959-1975), *Contigo* (1963), e *Sétimo Céu* (1957). A primeira fotonovela publicada no Brasil foi *Grande Hotel*, em 1951. Em 1952, passou a circular a revista *Capricho*, que ainda está em circulação, mas com um novo perfil e formato.

No início dos anos 80, as fotonovelas deixaram de circular, entretanto durante muito tempo constituíram-se em possibilidade, para a leitora e o leitor, de estabelecer uma relação com os escritos baseados na afetividade, “motor essencial da leitura de ficção” (JOUVE, 2002, p. 20).

Mas, outros tipos de folhetins permanecem na memória das alunas e representam uma prática de leitura, na qual, além da produção de sentido também se apresenta como capacidade de escrever.

Eu tinha uma professora que me via lendo *Júlia, Sabrina*. E ela achava legal, estimulava dizendo que eu ia escrever melhor. Tanto que os meus textos eram bons por causa disso (SCMS, 21 anos).

Tal como ocorreu com o sucesso de público das fotonovelas, os folhetins, como *Julia, Sabrina, Bianca*, publicados a partir de 1978, da série da editora Nova cultural, constituíram-se em leitura freqüente, como foi lembrado pela aluna. Esses romances⁵⁴ continuam sendo vendidos em bancas de jornal a preços acessíveis, com protagonistas de aspecto físico apolíneo e virtudes exemplares, e trazem sempre um enredo cercado de uma trama rica em conflitos, ambientados em lugares cada vez mais exóticos e refinados. A venda desses romances gira em torno 4 milhões de títulos vendidos ao ano no país.

Ao mencioná-los, a aluna lembrou, além do apoio recebido de suas professoras, a prática freqüente da escola, da produção escrita, e do entendimento de que para escrever bem basta ler.

De acordo com as narrativas dos alunos, para onde convergem histórias de leitores extremamente ricos, e que devem ser tratadas com cuidado, porque resultam de recordações sujeitas aos critérios particulares de cada um, é possível compreender a formação do leitor como um processo em família. Em diversas histórias lembradas, os pais foram citados como responsáveis pela introdução de práticas de leituras com o objetivo de fazer os filhos leitores. E, nesse sentido, a participação da escola só foi considerada importante quando os alunos identificaram nas práticas escolares as mesmas realizadas em família.

Em todas as práticas mencionadas o que se evidenciou foi o indiscutível papel da invenção nas apropriações do leitor, como Certeau (1994) refere. Entretanto, também é importante assinalar que as narrativas sobre a formação como leitores são relativas às experiências com textos literários, histórias em quadrinhos, fotonovelas, folhetins. Isto

⁵⁴ Os romances-folhetins continuam nas bancas, em 2008, com grande vendagem de público.

é, consideram-se leitores por terem tido contato com esses tipos de escritos, que proporcionaram prazer, subentende-se, nesses casos, um prazer derivado do reconhecimento daquilo que se gosta de ler. Em contrapartida, os relatos sobre as práticas escolares destacam-se pelo acentuado desestímulo à leitura.

PRÁTICAS DE LEITURA NA LICENCIATURA

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Letras, os alunos passam a fazer parte de uma comunidade de interpretação⁵⁵ (FISH, 1982), em que estabelecem uma relação singular com os escritos, caracterizada pelas competências de leituras, pelos usos, pelo código e pelos interesses, ainda que artificiais, dados os motivos diversos que os levaram até ali. Essa identificação é assegurada pela vivência cotidiana conjunta que passam a ter enquanto realizam o curso, e representa, na prática de leitura, a própria forma de percebê-la. Como diz Hunt, (2001, p. 25), “todas as práticas, sejam econômicas ou culturais, dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido ao mundo”. No caso dos alunos do curso de Letras, as práticas de leitura que passam a efetuar caracterizam a própria comunidade.

Uma reflexão sobre as práticas de leitura dos alunos formandos da Licenciatura em Letras exige considerar que as significações atribuídas a essas práticas dependem também das formas e das circunstâncias por meio das quais são recebidas e apropriadas. Vale ressaltar a afirmação de Cavallo e Chartier (1998, p. 6) referente aos leitores, “estes últimos nunca são confrontados com textos abstratos, ideais, desligados de qualquer materialidade: eles manipulam objetos, ouvem palavras cujas modalidades governam a leitura (ou a escuta) e, ao fazê-lo, comandam a possível compreensão do texto”.

A leitura obedece às mesmas leis de usos comuns da comunidade, da mesma maneira que outras práticas culturais, com a diferença de que, por se tratar de uma prática mais diretamente aprendida na escola, o nível de instrução dado por ela exerce um peso mais forte, relativamente, ao meio fora da escola. As representações

⁵⁵ Fish, 1982, “Is there a text in this class?” – “cada uma de tais comunidades partilha e põe em ação um mesmo conjunto de interesses, usos, e competências ao ler textos escritos, os quais, por seu turno, circulam em diferentes suportes que são parte integrante e integradora dos próprios processos de interpretação e de significação”.

incrustadas na leitura procuram seguir as disposições que regem esses níveis escolares, “assim, quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se já uma previsão concernente ao que ele lê, ao número de livros que leu no ano, etc. Tem-se também uma previsão concernente à sua maneira de ler. Pode-se rapidamente passar da descrição das práticas às descrições das modalidades dessas práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 236). Dessa forma, a uniformidade na fala dos alunos da Licenciatura, com respeito à leitura, explicita uma certa maneira aprendida, praticada e estimulada na escola.

Não obstante a previsibilidade das práticas de leitura na instituição escolar, apontada por Bourdieu (1996), nem todos aqueles que lêem os mesmos textos o farão da mesma forma, é o que afirmam Cavallo e Chartier (1998, p. 7), por isso se faz necessário considerar as diferenças entre as práticas de leitura no percurso desses escritos. São diferenças que nascem dos contrastes entre as leituras do curso, “e lidos de formas diferentes por leitores que não partilham as mesmas técnicas intelectuais, que não mantêm uma mesma relação com o escrito, que não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto”.

Essas diferenças – os contrastes – se situam na fronteira entre o mundo do texto e o mundo do leitor, que oscila entre as imposições do escrito e a liberdade do leitor. Uma delas, apontada entre as diferentes práticas de leitura dos alunos, é a forma como lidam com os suportes do escrito. Uma outra se refere a normas e convenções de leitura que definem as próprias maneiras de ler, de proceder para fazer a leitura. Outra ainda é a diferença entre expectativas e interesses muito diversificados, oriundos, ora da natureza do curso, ora da própria motivação de cada aluno-leitor. O contato com os escritos do curso universitário faz o aluno perceber-se como um leitor de um novo mundo de textos e de novas práticas.

Os fragmentos, recolhidos dos depoimentos orais e aqui reunidos, procuram revelar um pouco dos alunos-leitores da Licenciatura em Letras. Quando narra sua experiência na Licenciatura em Letras, o aluno partilha mais do que suas histórias, revela-se em suas diferentes formas de apropriação que deixam perceber representações do mundo em que se inscreve: um mundo de leituras obrigatórias, entre as suas leituras prazerosas; um mundo de leituras cujo modo de ler permite ampliar a construção dos sentidos do texto; um mundo de gestos que se apropriam dos escritos, para atender às solicitações dos professores; um mundo de escritos cujo suporte – a fotocópia – muito usado, dá forma à diversidade de gestos de leitor; um mundo em que professores são

reconhecidos como leitores; um mundo em que ler não é só ‘por prazer’, como reconhecem.

Compreender a especificidade das diversas práticas de leitura implica desconstruir um conjunto de princípios sobre os quais repousam as certezas e os hábitos que estabelecem o comportamento dos leitores. Ao mesmo tempo, envolve reconhecer a circulação de práticas variadas que indicam a autonomia criativa do leitor, diante dos mecanismos criados pelos autores (e editores) para tentar controlá-lo. A criatividade do leitor, diante desses mecanismos, nasce das possibilidades que regem o ato de ler como prática cultural, de usos e significações diferenciadas. Em cada caso, o leitor adota uma atitude quando lê – sua forma singular de se apropriar dos escritos –, que expõe a multiplicidade de modos de ler, surgidos em contato com o texto, inclusive deixando ver reações de diferentes leitores para os mesmos escritos.

As práticas de leitura efetivadas na universidade revelam-se, pelos depoimentos dos alunos, contrastantes em relação aos modos de ler com os quais estes alunos já estavam acostumados. E sobre os quais Darnton (1986) aponta que pouco se sabe sobre como os leitores operam sobre os textos e de que forma contribuem para novas práticas, apropriações e representações. Assim, o essencial é compreender essas determinações, esses diferentes modos, que comandam as práticas de leitura do aluno formando do curso de Letras, em função das reflexões que podem surgir como contribuição para a formação de formadores de leitores.

O objetivo deste capítulo é, portanto, examinar as práticas de leitura dos alunos formandos de Letras, realizadas tanto nas salas de aula, na universidade, como nas salas de aula dos colégios em que realizaram os estágios de docência. O exame será feito sobretudo a partir dos depoimentos dos alunos entrevistados, embora também seja resultado de observações, quando da realização dos estágios de docência.

6.1. Autor, texto, leitor: da intenção à invenção

As diferentes formas de apropriação são capazes de provocar manifestações inusitadas em quem propõe o escrito, quer seja o autor ou outras pessoas, diante das imprevisíveis descobertas do leitor. Sobre essas reações, é o que se propõe a discutir

Roger Chartier (2006), acerca do prólogo de *La Celestina*, de Fernando Rojas⁵⁶. No *Prólogo* da publicação que se seguiu à primeira publicação da obra *La Celestina*, Rojas indaga: “Como é que um texto, que é o mesmo para todos os que o lêem, pode transformar-se em instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter uma opinião diferente?”. É sobre a interrogação de Rojas que Chartier (2006, p. 211) desenvolve análise da experiência do leitor para a compreensão do sentido de uma obra, “por que a obra tinha sido entendida, avaliada e utilizada de formas tão diversas desde a sua primeira publicação?”.

Para acompanhar o desenvolvimento da reflexão em torno da pergunta, faz-se necessário tomar como ponto de partida as idéias do autor de *La Celestina*, sobre a natureza das liberdades do leitor em relação ao seu escrito. Para Rojas, os contrastes na apropriação do texto deveram-se principalmente aos leitores: aos juízos de valores e à pluralidade das aptidões e das expectativas. Inscritos na diversidade de caracteres, dos humores e da faixa etária, os leitores não manipularam do mesmo modo a matéria escrita, assim como suas leituras se diferenciaram entre si de acordo com os usos bem distintos do mesmo texto, de onde derivaram reações tão diversas.

Para esse autor, além dessas diferenças, a forma de ler dos leitores, em que alguns lêem para si mesmos, em silêncio, e outros o fazem, talvez, por meio da audição da palavra leitora, também pode ser motivo de não terem compreendido suas intenções de autor. Outros motivos da reação incompatível com a leitura de sua *La Celestina* são destacados pelo autor: as diferentes idades dos leitores – “ninos, mozos, mancebos, viejos” – e, por isso, incapazes de fazer a mesma abordagem do escrito; as dificuldades com a leitura, por aqueles que não sabem ler, ou porque não sabem como fazê-lo. Enfim, segundo Rojas, todos aqueles que leram o seu texto e tiveram reações diferentes daquela que ele, como autor, havia planejado, não foram capazes de fazer a leitura que ele esperava.

Para demonstrar seu ponto de vista, Rojas sintetiza as abordagens já realizadas e já tomou conhecimento: na primeira delas, os leitores focalizaram apenas episódios isolados reduzindo a peça ao status de narrativas de viagem – “cuento de caminó” – entendidas como obra de entretenimento, apenas para passar o tempo; na segunda, mais

⁵⁶ *A nova história cultural*, org. de Lynn Hunt, 2006, artigo em que Chartier analisa o “Prólogo” de *La Celestina*, de Fernando Rojas.

reduzida ainda, segundo o autor, os leitores limitavam-se a ver a peça como um conjunto de provérbios e anedotas – “donaires y refranes” – que não permitiam a completa apreensão da obra. A essas apropriações, que não permitiam a apreensão do significado de sua obra, Roja contrapõe a leitura que esperava de seus leitores. A leitura esperada por ele é aquela que permita apreender a comédia em sua complexidade, percebida em toda sua essência, e da qual seriam conservados os ditos filosóficos para serem usados em hora propícia, “coligen la suma para su provecho, rien lo donoso, las sentencias y dichos de filósofos guardan en su memoria para transponer en lugares convenientes a sus actos y propósitos”⁵⁷.

Para Chartier (2006), o núcleo do debate sobre as reações à obra de Rojas, e todas as apropriações que surpreendem os autores, é a resposta criativa do leitor. Uma resposta que supõe a invenção de significados no interior do estreito caminho estabelecido pelo autor e todas as circunstâncias entre o escrito e o leitor. Circunstâncias cuja natureza, por mais similares que sejam, correspondem a interpretações diferentes por todos aqueles que as fazem. O escrito, ainda que determinado por quem o produz (e quem o indica para a leitura), somente se realiza na leitura que, por sua vez, é um ato concreto, uma prática singular realizada pelo leitor em momentos distintos, e cercada por inúmeras variáveis.

A reação contraditória que o público apresentou à obra de Rojas é apenas amostra de que o leitor não aborda da mesma forma um escrito: ora a idade; ora a experiência com a leitura; ora a intenção; ora é o próprio corpo a não se deixar levar pelos longos caminhos das letras que se alinham no papel. Assim, aptidão e expectativa permeiam os usos variados que cada leitor pode atribuir aos escritos, mutilando a obra e contrapondo-a à leitura ‘proveitosa e correta’ estabelecida pelo autor (e outros que a indicam) para a compreensão do real (para o autor) significado do texto e estabelecendo uma tensão entre leitor e escrito, em todas as dimensões.

O que causa a tensão entre as expectativas do autor, os textos e o leitor decorre do caráter criativo do ato de ler, pois quem o pratica deliberadamente inventa significados, conteúdos e modos singulares de ler, que esbarram nas coerções do texto que têm por objetivo reprimir essa liberdade. A tensão, onde o universo do texto encontra-se com o do leitor, onde a interpretação da obra termina na interpretação do eu-leitor, é o ponto de onde o leitor se manifesta e viabiliza os sentidos do texto. Não

⁵⁷ Apud Roger Chartier in *A nova história cultural*, org. de Lynn Hunt, 2006.

obstante o autor fazer uso de suas regras para escrever e outras serem impostas (pelos demais interessados), todas as imposições e limitações do escrito estão sujeitas à manipulação significativa do texto pelos leitores, que estabelecem suas próprias formas de ler, até mesmo em virtude dos suportes em que se encontram.

Dessa forma, uma abordagem que pretenda investigar a leitura precisa considerar mais do que os modos de ler ditados por autores e editores (e outros interessados em sua leitura). Em virtude de tais e tantos modos diferentes de ler, torna-se necessário compreender as maneiras como os modos de ler repercutem na construção dos sentidos do texto.

6.2. Na sala de aula da Licenciatura: entre práticas e representações da leitura

O ingresso na Licenciatura promoveu o contato dos alunos com um novo mundo de textos, caracterizado por uma ruptura entre as práticas com as quais já haviam se habituado a lidar com os textos e as recém instauradas pelas atividades do curso. A presença de numerosos textos fez surgir práticas que significaram, simultaneamente, aquisição de informação, reflexão e elaboração de textos, tudo a ser efetivado num curto espaço de tempo, que, até então, distinguia-se do modo como compreendiam, e praticavam, a leitura mais constante.

Com o ingresso na Licenciatura, essa nova prática passou a representar o modo de ler os textos universitários, os textos “técnicos” – um modo de ler obrigatório.

Nossa! No primeiro ano foi muita informação para pouco tempo. E também, o começo da leitura técnica foi realmente um choque. Ter que ler por obrigação, ter que assimilar aquilo e depois atestar o conhecimento em prova. Como eu posso explicar! Eu não tinha essa separação de leitura por diversão e leitura por obrigação. Agora, eu sei que tenho de ler certos tipos de textos, porque cada texto tem seu jeito. Cada texto tem tipo e objetivos diferentes (TBPM, 21 anos).

Entre os professores do curso, a prática de leitura representada como trabalho, conforme explicou a professora de Letras, provoca reações tão distintas, porque os

alunos, quando chegam ao curso compreendem a leitura apenas como possibilidade de entretenimento. *“No curso de Letras, os alunos têm motivações diferentes para estar lá, claro! Muitos porque precisam regularizar a vida profissional como professor. Mas muitos também estão lá porque adoram ler. E aí, ler para eles, é só fruição não é trabalho”*.

Hoje em dia sou mais uma leitora obrigatória. Pelo tempo que eu tenho mesmo, eu leio mais para a faculdade mesmo. Apesar de que eu sempre pego revista, jornal, as coisas que mais me interessam, que são mais as de meu interesse. Alguma matéria que tenha relação com o que eu estou fazendo na faculdade, eu acabo lendo. Eu não tenho, assim, eu pego um livro, ‘ah, eu vou pegar esse livro!’, sem compromisso com nada, só por ler, porque, realmente, tempo, eu não tenho! (JO, 35 anos).

Bem, com relação à prática de leitura, no curso de Letras, você lê todo tipo de texto, mas uma coisa que o pessoal questiona bastante é o fato de você ler coisas mais científicas, e você deixa de ler coisas mais ao teu gosto. No caso da literatura, muitas pessoas falam: ‘Depois que eu comecei a fazer o curso de Letras eu parei de ler’. Eu tenho um colega que recentemente publicou um livro, parece que o curso muitas vezes, ao invés de estimular o nascimento de novos artistas das Letras, acaba minimizando possibilidades. Você fica tão preocupado com os trabalhos, com as leituras, que acaba deixando de fazer aquilo que mais te incentivou a entrar no curso (CGP, 25 anos).

A prática de leitura percebida e realizada entre esses estudantes, ainda hoje, evoca traços da época escolástica, quando profundas transformações se fizeram notar na metodologia do ensino de leitura. *Didascalion* foi o primeiro tratado sobre a arte de ler, redigido por Hugues de Saint Victor, datado do séc. XII. A consciência sobre a leitura, a partir dessa obra, teve sua visão modificada, passando a ser percebida pela possibilidade de organização, utilidade e rentabilidade. Em consequência, a abordagem do livro passou a evidenciar a necessidade da sistematização formal da obra, e foram estabelecidas marcas tipográficas que facilitassem a leitura esperada: parágrafos, títulos de capítulos, índices, e outros vários aspectos introduziram um modo de ler que deveria obedecer às marcas formais presentes no texto. Até então, a leitura oral dominava a relação com o escrito: ora através da leitura da *Sacra Scriptura*, feita de forma lenta e regular, com a pronúncia articulada das sílabas em voz baixa; ora através dos ditados

aos copistas. A principal modificação evidenciada foi então acompanhada do estabelecimento de lugares e modos de ler, “que não se realiza[vam] nem em um momento ou lugar qualquer, nem de maneira qualquer” (HAMESSE, 1998, p. 123).

Outro fenômeno decorrente da prática de leitura para o ensino, apontada a partir de obras como *Didascalion*, refere-se à difusão e utilização do livro, compreendido, e usado, como objeto para preservar por escrito, o saber. Assim, o livro passou ser visto como responsável pela transmissão da cultura escrita. As obras a serem lidas foram selecionadas, registradas e, como consequência do processo, consideradas as únicas adequadas à leitura, deixando de fora outras obras que não se adequaram a esses critérios.

As obras a serem lidas para aquisição da cultura escrita e o modo de fazê-lo impuseram mais necessidades. Para facilitar o acesso à memorização, prática comum de leitura dos estudos escolásticos, foram criadas coletâneas – *auctoritates* –, resumos de doutrinas em frases curtas de fácil memorização, que facilitaram o acesso a textos mais complexos. Para facilitar o acesso à diversidade de informações foram criadas as enciclopédias, reunindo o essencial dos conhecimentos diversos, e para a organização dos sentidos das palavras, foram criados os glossários e léxicos com o sentido de certos termos. Dessa forma, o ‘saber’ configurou-se como principal objetivo do leitor, no período escolástico. O ‘saber’ não se confunde com ‘conhecimento’, explica Hamesse (1998, p. 123), “daqui em diante o saber vem em primeiro lugar, a utilidade precede a meditação profunda que altera completamente o próprio impacto da leitura”.

No período da escolástica, maneiras diferentes de abordar os textos ficaram evidenciadas: explicação, discussão e dimensão espiritual. A maneira de ler para a discussão destacou-se das demais e suplantou as outras duas práticas, “a arte de especular reinará com autoridade” (HAMESSE, 1998, p. 127). A técnica universitária de ler para adquirir informação, introduzida no século XII, exerceu influência fundamental, daí por diante, nas práticas de leitura escolares e universitárias, como conclui Hamesse, “na maior parte do tempo, os universitários não lêem por prazer, mas unicamente com a finalidade de conhecer os elementos indispensáveis a uma cultura utilitária” (p. 130).

Decorrentes das práticas de leitura introduzidas no período escolástico, nos séculos seguintes, XIII e XIV, outras formas para a divulgação dos escritos se fizeram necessárias. Uma delas tornou-se prática constante que chegou aos dias de hoje – o processo de fazer cópias dos textos a serem usados nas universidades. As cópias

“padronizadas de grande legibilidade dos textos básicos universitários” (SAENGER, 1998, p. 147) foram produzidas a um custo relativamente baixo para que os estudantes pudessem ler os diversos e raros escritos.

A mudança nas práticas de leitura dos estudantes também afetou a organização das bibliotecas, de forma que a mobília era disposta para que os estudantes se sentassem próximos uns aos outros e pudessem compartilhar das leituras e do acesso constante dos materiais, “as bibliotecas começaram a ser instaladas em salões e eram mobiliadas com escrivaninhas, estantes de leitura e bancos, onde os leitores se sentavam uns próximos aos outros” (SAENGER, 1998, p.154-157). Cuidados com os livros para evitar o mau uso foram tomados, e os livros de referência, em geral, dicionários e índices alfabéticos, acorrentados às estantes, disponíveis para consultas na biblioteca. A partir de então, a biblioteca foi claramente considerada local em que professores e alunos podiam ler, escrever e estudar, “os estatutos enfatizavam que os livros presos por correntes estavam disponíveis para a consulta de todos”. A frequência de estudantes na biblioteca introduziu novas práticas de leitura, no final do século XIII, e se consolidou como local de estudo e consulta ao material para as leituras universitárias. Pela primeira vez, foram estabelecidas regras para uso da biblioteca, uma delas, a necessidade de silêncio entre os leitores, e a outra, o estabelecimento de cadernos para anotações.

Da escolástica aos dias de hoje permaneceram algumas práticas universitárias como a leitura obrigatória, sem prazer; as leituras em cópias ou fotocópias; as anotações e os debates em grupo.

Eu me vi mais como uma estudante que tinha obrigação de ler. Não como uma leitora que sentia prazer em ler os textos da faculdade. Eu lia mais assim, mas também pra entender a matéria e tal, mas mais assim, por imposição mesmo do professor (CJH, 23 anos).

Eu sempre gostei muito de ler, do jeito que eu lia, eu não leio mais. Em todo este período que eu estou na faculdade eu não leio mais do jeito que eu lia antes. É claro que eu continuo lendo, mas é uma outra leitura, leitura pra pesquisa, leitura pra conhecimento, como é que eu posso dizer, técnico, conhecimentos da área (LSS, 25 anos).

Por outro lado, novas práticas foram introduzidas por imposições da vida moderna, que deram às práticas de leitura versatilidade para serem compreendidas e

realizadas de diferentes modos, além de leitura para aquisição de conhecimento, leitura para diversão, para informação imediata... É preciso salientar que essas diferenciações são determinantes para a maneira como os textos são lidos, e como diferentes leitores podem atribuir muitos significados ao mesmo texto, e, até mesmo, como compreendem o ato de ler.

“Por que acham que podem ler o material que eu estou levando, como se estivessem lendo uma revista, no sofá?” – pergunta a professora do curso de Letras, ao identificar a absoluta liberdade dos alunos ao lidar com os textos do curso.

À representação de um público que pode ser capturado pelos meios de comunicação, e assim ser reduzido a uma figura progressivamente imobilizada pelo consumo, sem poder de circulação, e tratada para fixar-se ao espaço das massas, Certeau (1994) contrapõe-se, com o postulado de que há um espaço de criatividade em cada consumidor, que lhe dá a liberdade de recusar o consumo que se lhe é imposto. E nesse caso, a leitura é um exemplo fundamental. No espaço entre o texto e a leitura opera-se uma combinação de circunstâncias, resultante de um processo organizado de permitir uma pluralidade indefinida de significações.

Essa atividade derivada do ato de ler é uma produção própria do leitor, e deve ser considerada como um ato de liberdade sobre um sistema imposto, conferido pelo escrito. Ordena-se, sobre o espaço legível, um jogo de táticas e de astúcias com o qual o leitor impõe suas condições de leitura. O sentido do escrito é definido, portanto, na série de implicações que nascem desse jogo. É aí que se situa a leitura: um jogo de estratégia e manipulação, entre táticas e astúcias. É no espaço legível, vislumbrado através da estratégia e manipulação, que as práticas de leitura confundem professores, diante da expectativa de leitura dos textos indicados para o curso e os modos de ler tão selvagens (PETRUCCI, 1999), como identifica a professora do curso de Letras, antes citada.

A diversidade com que os suportes se oferecem para as leituras cria novas representações de figuras de leitor: leitores que realizam leituras no ônibus, durante o trajeto entre a universidade e os seus locais de trabalho, ou casa; leitores que se valem de suas fotocópias para estabelecer diferentes modos de compreensão, grifando, anotando; leitores que se agrupam, organizando-se e reorganizando-se em busca de modos particulares que permitam compreender os diversos textos do curso.

Grande parte das minhas leituras eu fiz em ônibus, indo para a faculdade. Dava uma hora de ônibus. Aí, eu não podia ficar com o livro da biblioteca porque grande parte destes livros são procurados pelos outros colegas e eu tinha prazo pra entregar. Toda oportunidade que eu tinha, ou estava viajando, eu aproveitava pra ler (ESR, 46 anos).

Eu também leio no ônibus, eu sinto falta quando esqueço de levar alguma coisa para ler (IOS, 45 anos).

Pela ausência de tempo e local disponível para sentar e ler o material em lugares específicos para as leituras teóricas, os alunos fazem as suas leituras onde podem, subvertendo a representação de leitura que o professor têm em mente e inaugurando uma nova maneira de se apropriar dos textos. Essas práticas colocam à vista um modo de agir cotidiano investido de uma forma de pensar, capaz de formular um novo sentido para a representação do comportamento do leitor universitário.

A ruptura das práticas com as quais os alunos da Licenciatura tinham estabelecido suas apropriações e representações de leitura, e as novas práticas introduzidas pela obrigatoriedade das leituras dos textos do curso promoveram a emancipação do leitor e se traduziram por um novo estilo de lidar com os textos.

O aluno-leitor passa de um texto a outro e a reverência aos ‘mestres’ impressos – os livros – vai se aprofundando nos contatos dos encontros ocasionais e, com isso, recuperam as leituras em grupo sob uma nova fisionomia, de audições partilhadas, promovendo a discussão, partilhando tarefas e descobrindo que modos de ler podem trazer significações que auxiliam na compreensão. São contatos freqüentes que ajudam a dissipar as dúvidas e promover leituras casuais “situações de leitura, que fogem às reuniões de grupo, em que as competências individuais estabelecem uma relação pedagógica imediata e espontânea” (CHARTIER, 1994, p. 94).

Eu li ali um parágrafo do texto e não teve nenhum valor, mas um outro colega fez a leitura daquele parágrafo e ele já teve um entendimento, ele já fala e aí você fala – ‘Poxa vida, é mesmo, e eu não vi tal coisa, eu não dei atenção!’ (VAS, 27 anos).

As atitudes de leitor impertinente encontram em Daniel Pennac (1993) um ativo representante. Avesso à passividade das práticas de leitura institucionalizadas, Pennac é

um defensor apaixonado da independência do leitor. À semelhança da relação senhor e escravo, explica esse autor, o leitor precisa estabelecer um vínculo semelhante com o escrito e dessa forma fazer dele o que quiser e impor-lhe todo tipo de abuso. É assim que se dão modos diferentes de compreender o mesmo escrito.

Uma das rupturas provocadas pelas diferentes formas de apropriação dos escritos, o fato de ler em qualquer lugar, é uma das questões mais intrigantes acerca dos modos como os alunos do curso de Letras fazem as suas leituras. Segundo Manguel (1997), as práticas de leitura estão também associadas às transformações ocorridas no formato do livro em virtude de seu uso, isto é, os formatos dos textos foram adaptados ao uso que lhe pretendiam dar. Assim, os primeiros livros, as tabuletas mesopotâmicas, por exemplo, eram geralmente blocos de argila, e cada um livro consistia de várias destas tabuletas, que deveriam ser manuseadas numa ordem determinada, o que envolvia cuidados específicos em sua manipulação e em seu transporte.

Entre as tabuletas de argila, o papiro, o pergaminho e o papel, as transformações por que passaram os suportes do escrito está ligada também ao domínio do objeto para manuseio individual. Pesaram, então, nessas mudanças, condições importantes para todos aqueles que precisavam transportar em boas condições seu material de leitura e consultá-lo com facilidade: o valor econômico, a organização do conteúdo, o tamanho reduzido, o lugar onde guardá-lo, e, principalmente, o objetivo. Assim, pequenos volumes atenderiam a necessidades íntimas de seus leitores e os grandes volumes buscariam atrair e auxiliar a população que não poderia dispor de um para uso individual, como é o caso do antifonário⁵⁸ na biblioteca da abadia de Saint Gall, contendo uma seleção de textos litúrgicos em letras tão grandes que podiam ser lidos à distância. “De todas as formas que os livros assumiram ao longo do tempo, as mais populares foram aquelas que permitiam ao leitor mantê-lo confortavelmente nas mãos” (MANGUEL, 1997, p. 152).

Essas formas de apropriação, em virtude das facilidades de transporte e necessidades da leitura, também estão presentes nas práticas de leitura dos alunos da Licenciatura. Enredados nas inúmeras atividades diárias, e tendo as obrigações do curso a serem cumpridas, restam-lhes, portanto, as alternativas possíveis de lerem onde puderem.

⁵⁸ Livro de antífonas, versículos recitados ou cantados pelo celebrante do culto, ou da missa.

Eu comecei a ler aquela apostila, porque eu tinha pegado o ônibus errado e tinha dado lá na Vila C. Aí, comecei a ler aquilo lá, achei aquela leitura um pouco pesada. Sabe, aquela coisa que você não consegue decifrar logo, ali, de primeira. E eu percebi que na segunda leitura já foi mais fácil. Então, a partir daquele texto, ali, que eu achei foi o mais difícil, os outros foram supertranquilos (AAT, 21 anos).

É assim que o saber se constrói, aos poucos e por força do empenho do sujeito. Explica Zilberman (2007) que a situação da aprendizagem, a apropriação do escrito é uma conquista, e a busca da compreensão é um exercício realizado pelo aluno e deve ser considerado como um ato de liberdade sobre um sistema imposto, conferido pelo escrito. Ordena-se, sobre esse espaço legível, um jogo de táticas e de astúcias com o qual o leitor impõe suas condições de leitura.

O sentido do escrito é definido, portanto, na série de implicações que nascem da leitura de textos, cujos modos de apropriação ainda estão em fase de ajustes, decorrentes, algumas vezes, da ruptura provocada por diferentes práticas.

Depois que eu comecei a fazer a matéria, eu percebi, assim – ‘Meu Deus, mas eu nunca li desse jeito e eu sempre gostei muito do que li!’ – Eu acho que sempre entendi o que eu li, porque tem umas coisas que eu acho que não precisa, que é só gostar de ler e, pronto, as coisas fluem. Acho que nunca tive dificuldade para ler, até chegar a este ponto de dizer – ‘Ó, você não está interpretando direito. Você precisa seguir este esquema, para entender direito! (LSS, 25 anos).

Expectativas e interesses com os quais os alunos-leitores investem na leitura são orientadas por regras que norteiam suas referências, permeadas por representações de leitura. O que causa essa tensão é o caráter criativo do ato de ler, pois quem o pratica deliberadamente inventa significados, conteúdos e modos singulares de ler, que esbarram nas coerções do texto, a indicar os caminhos de leitor, e nas coerções institucionais que estabelecem também modos de ler. Tomando de empréstimo os termos de Paul Ricoeur, Chartier (1998, p. 6) explica essa tensão, como o ponto onde o “universo do texto encontra-se com o do leitor, onde a interpretação da obra termina na interpretação do eu”, e ponto de onde o leitor se manifesta e viabiliza os sentidos do texto. A tensão criada nesse encontro orienta as táticas dos alunos para melhor se apropriarem das leituras exigidas.

Prestar mais atenção, porque se você não consegue entender da primeira vez, se tenta entender da segunda, se não consegue, vai a terceira vez. Assim, eu tento fazer. Às vezes acontece o seguinte, eu leio o texto, de repente, hoje, eu acho meio complicado e tal, mas daqui a alguns dias eu consigo ler tranqüilamente. Sei lá, acontece isso comigo. Depende do humor também (AAT, 21 anos).

O modo particular de apropriar-se de um texto é compreendido por Certeau (1994) pela maneira de construir o sentido, de fabricá-lo. A fabricação do sentido do escrito se oculta nas práticas de leitura dos alunos da Licenciatura, mas, disseminada entre eles, passa a fazer parte das práticas culturais do grupo, auxiliando na construção de um panorama que permite compreender como esses leitores constroem seus movimentos de leitura e atribuem significados. Os diversos modos de ler, ainda que, muitas vezes, imperceptíveis, correspondem a formas de compreensão inusitadas para aqueles que as realizam, como explica a aluna, ao relatar o que fez para entender os textos indicados pela professora do curso.

No início, eu tive uma certa dificuldade com o texto científico da disciplina. Eu sempre gostei de ler romance, o texto narrativo, quando deparei com o texto científico, parecia não ter coerência pra mim. Aquele texto, eu tive algumas dificuldades até que eu comecei a trabalhar outra forma de ler, anotando, fazendo anotações todas, depois, refazendo a leitura pra mim mesma, sobre aquilo, pra poder entender. Eu mesma comecei a fazer esta experiência e deu certo. Aí superei as dificuldades para ler este tipo de texto. Aí, eu tenho que fazer assim. É ruim, porque é mais demorado, vai mais tempo, mas eu faço uma leitura primeiro, pra depois fazer uma outra leitura, anotando (IOS, 45 anos).

De uma forma geral, a variedade de modos de apropriação dos escritos também não parece ser reconhecida como significativa da construção do sentido, se o compreendemos como resultado apenas da interpretação semântica do texto. Dessa forma, as maneiras de ler de cada um podem parecer inadequadas. Entretanto nos estreitos limites em que perambula o leitor, insinuam-se as táticas, quase invisíveis, de apropriação dos textos acadêmicos, revelando um leitor criativo e muito competente para buscar a compreensão do texto.

Em princípio, eu ficava perdida, eu ficava com o texto na mão e o dicionário do lado. Tinha muito vocabulário desconhecido, cheguei a fazer um glossário da disciplina. Justamente por ter feito um glossário, no final do ano, no final da matéria, eu já conseguia ler qualquer texto (JSF, 22 anos).

O significado da ruptura mostra-se como uma experiência desestabilizante, contrária à confirmação daquilo que os alunos já sabem ou esperam; de tal forma que experiências radicais de leitura são rejeitadas e levam o leitor a reações de choque, choro, decepção. Sobre o impacto da leitura na existência do leitor, quem explica é Jouve (2002, p. 129): “O impacto da leitura na existência do sujeito é, pois, mais real do que se imagina. Pode assumir formas menores (a lembrança da leitura nos dá a coragem de quebrar alguns códigos), mas também formas extremas”. Um certo mal estar, como coloca Piglia (2006) acerca da tensão trazida pelo contato com os textos de natureza desconhecida, é o que se observa na fala da aluna: “Encontrei muita dificuldade com os textos da faculdade. Chorei bastante.[...]. A professora chegou com muito texto técnico, com uma linguagem própria, que você não está acostumada (AMCS, 44 anos)”.

Um outro choque, decorrente da ruptura provocada pelo contato não só com variedades de textos, mas com modos de ler os textos, tão diferentes das apropriações costumeiras, surpreende. A surpresa pelo número de leituras e modos de ler acusa depoimentos em que se constrói a representação do professor-leitor, imagem que delineia a figura e a função do professor no interior da comunidade acadêmica (PIGLIA, 2006).

Eu me vejo com uma leitura básica. Eu acho assim que consigo ler e entender o básico. Não tenho uma leitura como a da professora. Para leitura, eu a acho o máximo. O básico é você ler aquela informação e entender o que está contido naquela informação. Seria uma leitura básica. Eu posso pegar um texto num jornal, num livro, numa revista e entender o que está ali. Só que se a pessoa tem um conhecimento maior, ela lê, ela vai achar pistas, pistas do autor, ela vai desenvolver um outro caminho pra leitura dela. Até isso a gente aprendeu muito com a professora. A gente leu o texto e tentou encontrar as pistas que o autor deixou no texto (VAS, 27 anos).

O processo de fratura, entre a prática conhecida e a nova, expõe mais um dos aspectos das práticas de leitura realizadas com os textos teóricos da Licenciatura. Apropriar-se de escritos, em um dado momento, permite a recuperação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, a sua ampliação, incorporando-o e constituindo novos saberes. (GOULEMOT, 1996).

A aula da disciplina ajudou bastante, porque eu tive contato com textos mais densos. A gente tinha que ler mais, a gente tinha que ter um conhecimento prévio. Aquilo me instigou mais a entender melhor os textos. Prestar atenção ao que estava escrito. O conhecimento que estava naqueles textos foi muito útil. Então, a gente diz que com essa aula, com aqueles textos que a gente estudou, a gente conseguiu crescer bastante, mudar bastante nossa mentalidade (AAT, 21 anos).

Depois dessas dificuldades com a leitura, mudou bastante minha visão, minha forma de ler. Antes eu lia, eu não sei explicar exatamente, a gente conseguiu uma outra forma de ler, ir mais fundo do texto, do assunto, depois que a gente começou a ler aqueles textos (CJH, 23 anos).

A vivência de novas práticas de leitura também aponta para como se dá o processo de construção dos sentidos, agora, percebido. Toda compreensão envolve uma interlocução com todos os escritos anteriores, com o qual o leitor já teve oportunidade de dialogar e com as novas práticas de leitura, e implicam o estabelecimento de apropriações referenciais. As apropriações se realizam pelos ajustes dos leitores e por suas próprias experiências para o entendimento entre o conhecido e o a ser conhecido. Dessa forma “não existe uma compreensão autônoma do que é dado a ler ou entender, mas articulação em torno de uma biblioteca do texto lido” (GOULEMOT, 1996, p. 114). O sentido nasce desse processo complexo, intelectual, gestual, emocional. E nem sempre fácil.

Mudou meu modo de ler. Eu tinha terminado o Ensino Médio fazia 12 anos e quando você lê, você tem uma explicação. Mas se você tem que descobrir elementos dentro do texto, muda a visão. E nas aulas do professor, ele puxava muita coisa, puxava pra uma visão que a gente não tinha. Às vezes eu me sentia um pouco frustrada, porque ele sempre queria mais (JO, 35 anos).

As táticas de leitor implicam em operar um sistema de modos de ler desconhecidos e instauram um processo de apropriação, segundo os interesses, criando as próprias regras. Tal procedimento é explicado por Certeau (1994) como semelhante a um movimento de bricolagem, em que os leitores, como consumidores, fazem uma atividade de formiga, com procedimentos minúsculos e cotidianos, em prol de descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos e as possibilidades para realizar os melhores modos de ler, tal como os usuários em busca das melhores condições de consumo.

Essas maneiras de fazer constituem-se em muitas práticas pelas quais os leitores se apropriam dos escritos por uma multiplicidade de táticas articuladas e criativas. Estes modos de proceder e essas astúcias dos leitores compõem a rede de apropriações, com as quais o leitor lida para superar as dificuldades encontradas nos textos e atribuir os significados.

Faço anotações no caderno, aprendi a fazer. Antes eu não fazia. Achava que estudar pra prova era só estudar o que estava ali no caderno e pronto. E eu não conseguia o resultado esperado. Então, hoje eu faço o contrário. Vou buscar além do que o professor passa pra tentar ver se consigo ir bem na prova (JMF, 24 anos).

A ruptura provocada pelo ingresso num mundo de textos cujas práticas eram desconhecidas, deve-se ao que Hébrard (1996) explica acerca da leitura como uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende, de onde derivam as táticas dos alunos para conseguir ler os textos. Táticas que vão desde a releitura lenta, assinalando trechos considerados importantes, ao emprego de livros de metodologia científica para ‘aprender’ a ler um texto.

Eu costumo marcar as partes mais importantes, se não entendi, volto lá na frente e leio devagar, então eu marco as coisas mais importantes. Como eu leio muito rápido, super-rápido, não vejo certas coisas, aí, tenho que voltar tudo (SLP, 28 anos).

A professora deu um modelo de esquema, aí eu descobri que seguindo um modelo a gente não está copiando, está aprendendo. Meu livro de cabeceira era o livro de metodologia científica. Ali tinha resumo, esquema, resenha, tudo o que eu precisava para aprender a ler um texto (AMCS, 44 anos).

Essas buscas astuciosas para encontrar meios de compreender os textos comportam diferentes estratégias que se tornam significativas para os próprios alunos. Assinalando o texto ou fazendo esquemas são capazes de perceber a própria condição de leitor e dão-se conta de que são mais do que simples receptores ou decodificadores de mensagens, são capazes de criar as próprias condições de leitura. Uma condição particular de leitura significa o reconhecimento de conquistas. A conquista de novos modos de atribuir sentido ao escrito é uma delas, tal como aponta Hébrard (1996, p. 36) “a conquista nestes últimos anos, nesse domínio, consiste em considerar que o fato de a comunicação escrita ser uma comunicação diferenciada dá ao leitor uma posição inteiramente distinta daquela de simples receptor ou mesmo de decodificador de mensagem”.

Antes de entrar na faculdade o que eu lia era basicamente romance e eu não sabia a diferença entre romance e livro técnico. De pesquisa, só conhecia a Barsa. As leituras do curso ajudaram para me fazer ver que havia outro tipo de leitura, que na verdade trazem mais conhecimento do que romances e histórias (JSF, 22 anos).

Outras conquistas se efetuam com novas práticas de leitura, e os gestos do leitor se sujeitam a essas operações de leitura fora do texto. A situação de leitura de fora-do-texto – “Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câimbras” (GOULEMT, 1996 p. 109) –, em que os gestos do corpo também estabelecem uma disposição particular para as leituras, é lembrada como importante para o processo de produção do sentido.

Por conta dos gestos dos leitores, até hoje, as práticas de leitura são também reconhecidas por um cerimonial de apropriação que impõe regras particulares, no seio das quais o leitor se encerra e busca suas próprias formas de ler, metaforicamente o leitor é “possuído pelo livro” (FABRE, 1996, p. 213) e, ao mesmo tempo, o possui. Nos textos sagrados, explica Manguel (1997, p. 62), a compreensão plena de cada letra e de cada número exigia não apenas o movimento dos olhos, acompanhava-se a leitura com gestos de corpo, de tal forma que o leitor se apropriava do significado integralmente. Saber se um texto é para ser ouvido ou lido é uma questão de fundamental importância entre muçulmanos, afirma esse autor, pois “o corpo inteiro participa da leitura sagrada”.

As práticas de leitura de textos universitários, realizadas em voz alta, mostram figuras de leitura presas a essas longínquas tradições religiosas, como é o caso da jovem estudante (AMTA, 21 anos): “Lia. Nunca sentada num lugar certinho, carteirinha. Sentada na cama, escorada, lia tudo alto, acabava com a voz, mas lia tudo alto”. O esforço da oralização impõe a concentração exigida para compreender o texto que se apresenta como difícil, com as modulações e mudanças de ritmo produz-se um deslocamento em direção ao compreender. O gesto da leitura em voz alta exhibe os movimentos do corpo e dá à aluna condições para, mesmo que de forma pouco clara, caracterizar sua capacidade de leitura, sua disposição do corpo, para a aprendizagem, como explica, “parecia que entendia melhor. Lia alto – ãh?!, aí, voltava, lia de novo. Sempre leitura em voz alta” (AMTA).

Essas apropriações singulares, imersas entre práticas acadêmicas, onde se desenham as astúcias, interesses e desejos, que não são captadas nem determinadas previamente, deixam escapar as criações anônimas de praticantes comuns e configuram-se como portadoras de significação. De fato, as pessoas constroem significações sobre os seus processos de leitura a partir das experiências pessoais e do processo de experiências vivenciadas por elas, quer sejam na escola ou fora dela. Esse conhecimento levará em conta aquelas que permitem a construção dos sentidos do texto, de onde decorrem ações e, muitas vezes, de emoções. São significações inerentes à percepção do valor da leitura, das interpretações sobre as atitudes, da reflexão e decisão em aderir às sugestões, indicações, ou da reflexão e decisão sobre a mudança de hábitos. Pode concluir-se, pois, que as interpretações ou significações de práticas de leitura são parte integrante da atitude das pessoas em relação à leitura, e remetem ao modelo implícito de leitura que cada um leitor tem, fundamental para quem pretende formar leitores.

Vale enfatizar a visão utilitária implícita nas práticas realizadas pelos alunos para as leituras do curso, “Eu vejo a leitura como uma ferramenta. Não, eu não vejo que a gente na universidade leia por prazer. E também não vejo como obrigação. Eu vejo como uma ferramenta. É uma fonte de conhecimento necessária” (JFS, 22 anos), que revela mais uma das facetas dos múltiplos sentidos que a palavra leitura encerra.

Representada como ferramenta, a leitura transforma-se não em processo, mas em ato mecânico de aquisição de informação, conforme mostra a experiência vivida pela aluna no curso. A leitura compreendida na perspectiva instrumental, isto é, para ler basta dominar o código e a técnica, implica em práticas de leitura que não envolvem o leitor na produção dos sentidos do texto, que podem derivar nas práticas de leitura a

serem realizadas nas escolas. São dessas formas de compreender a leitura que nascem as representações – dos futuros formadores de leitores – a serem objeto de reflexão, na Licenciatura em Letras.

6.3. Um suporte muito popular : as fotocópias

A reflexão sobre a leitura nos cursos universitários envolve também a reflexão dos suportes em que os escritos são colocados à disposição do aluno. Principal condutor das aulas, dos cursos e dos programas, a leitura apresenta-se freqüentemente em textos fotocopiados, o que leva a pensar na importância desse suporte para o desenvolvimento das atividades do curso e em como é administrada essa relação (ANDRADE, 2007).

Um suporte cuja principal característica é o recorte, com a finalidade de facilitar o acesso a informações pontuais, determina práticas de leitura que sugerem um leitor pragmático, despreocupado com o restante da obra, com os dispositivos que detalham edição e explicações sobre o autor e disposto a resolver os problemas de apagamento de palavras. Por sua vez, o leitor sabe que tem em mãos um suporte de vida curta, descartável, para ser manipulado, riscado, dobrado, até o próximo texto. Dessa forma, o suporte mais freqüente entre os alunos, no curso de Letras, o mesmo que os acompanharão nas práticas de leitura nos estágios de docência, é a fotocópia, muitas vezes usada.

A professora coloca a transparência no retroprojeto, acende a luz e ilumina a tela branca. Alunos atentos examinam o texto, em times new roman 12, espaço entre linha 1/5. Mais do que lido, o texto precisa ser destrinchado e suas entranhas são expostas na tentativa de desvendar o dizer do Autor, explica a professora. As pistas que se insinuam na organização das idéias serão buscadas minuciosamente; todo autor define quais devem ser os caminhos a serem empreendidos para o uso adequado do texto. Como fazer, é o que pergunta a professora aos alunos presentes. Sentados, diligentemente desdobram-se entre a própria fotocópia repleta de marcas – riscos, traços, dobras, anotações – e o pequeno texto trabalhado pela professora. Enquanto fazem isso, escutam as observações: – ‘o autor deixa pistas’. A docilidade intencional da voz da professora e o esforço dos alunos para buscar as idéias do autor de forma sistemática tornam a fotocópia quase imperceptível. Não obstante, no suporte do escrito ao alcance dos alunos, mais do que as ‘pistas’ do Autor, vão se evidenciar as apropriações de cada leitor, na manipulação frenética da fotocópia, construindo as próprias pistas na busca pelas pistas do Autor (Registro de observação. Aula no curso de Letras. Data: 24/08/06, 10h).

Dobradas ou abertas, repletas de anotações, as fotocópias suscitam interesse, o significado do escrito depende também da maneira como é lido. Os atos que envolvem a leitura têm significação, a começar pelo suporte material em que ela se encontra. Jornal, revista ou livro estão cercados de significados culturais determinados pelos objetivos a que se prestam. O aumento das publicações acadêmicas, o número de alunos em universidades e o menor poder aquisitivo dos estudantes estimularam o avanço das fotocópias, atestando novos modos de circulação dos textos universitários.

As cópias, reproduzidas em grande número num curto espaço de tempo, introduzem os leitores em modos de ler, inventivos, criativos, para aproveitar o tempo entre as diversas atividades do cotidiano. Essas apropriações conduzem a desvios na forma de perceber os textos universitários, textos de estudo e formação intelectual e profissional, expondo um perfil de leitor com uma prática de leitura que se traduz pelo menor investimento econômico em seus materiais de leitura, e muito disposto a fazer uso deles.

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro, em razão das possibilidades de manuseio apresentadas pelas fotocópias. Há sempre a possibilidade de introduzir as marcas pessoais nos espaços, das entrelinhas, deixados em branco, onde se evidencia uma clara divisão, que indica, ao mesmo tempo, a autoridade do texto – autor, editor – e as intervenções do leitor, dobrando, riscando, circulando.

Em muitos aspectos importantes, as premissas envolvidas na questão do suporte fotocópia como significativas para a compreensão do escrito coincidem com as levantadas por Louis Marin (1996, p. 117), em seu estudo sobre a leitura de um quadro. A questão discutida é a extensão do sentido empregado – ao referir-se à interpretação de uma tela – e à constituição de seus inúmeros significados, um deles comum às leituras em fotocópias. E diz respeito a levar-se em conta o objeto a ser lido, o quadro a ser ‘lido’, pois os elementos e efeitos de visualização presentes no quadro, a moldura, por exemplo, têm tanta importância para o quadro, quanto os elementos ali pintados. Assim, Marin explica que a moldura de um quadro é importante para a compreensão dos elementos ali pintados, e de forma alguma pode ser considerada como um elemento fortuito. De forma análoga, pode-se entender a compreensão do escrito a começar pelo suporte em que se apresenta, “o que na página escrita ou impressa ultrapassa a própria

leitura através de elementos de visualização, ou de iconização [...] não são de modo algum inocentes”.

Tal como a moldura de um quadro, está a fotocópia para o escrito. Para o autor, o suporte em que se inscreve a pintura é um ícone, e, portanto, de nenhuma maneira inocente. Sua argumentação preliminar repousa sobre a constatação de que “ler não é uma atividade simples, somente de dicionário” (MARIN, 1996, p. 118), de onde se pode extrair algumas discussões. A primeira delas, “ler é reconhecer uma estrutura de significância”, implica atribuir ao suporte do escrito – fotocópia – um estatuto de significação e, como tal, torna-se signo, representa algo desde o primeiro momento de sua manipulação. Dito de outra forma, a compreensão do escrito está subordinada à imagem que a fotocópia representa para cada leitor, por mais inocente que possa parecer.

Uma solução encontrada pelo humanista italiano Aldus Manutius, por volta do final do século XV, pode dar uma idéia do papel da cópia de textos para os professores e estudantes em geral. À época, o objetivo da produção de livros em formatos práticos teve com finalidade substituir as caras, e raras, edições de obras clássicas que trabalhava em seus cursos, “esses livros tornaram-se, aos olhos dos novos leitores, símbolos não tanto de riqueza, mas de aristocracia intelectual, além de ferramentas essenciais de estudo” (MANGUEL, 1997, p. 150). Atualmente, o gasto econômico sobrepõe-se à dificuldade em encontrar os livros, entretanto o que interessa notar é o princípio da existência da cópia, para facilitar o acesso ao maior número de textos pelos alunos.

Nos séculos seguintes, as exigências dos leitores mudaram em função da variedade de escolhas que podiam fazer. Também passou a existir a estratégia dos livreiros que “buscavam apenas publicar livros cuja venda fosse garantida”. Surgiram os “livros que cabiam no bolso, livros em formato ‘amigo’, isto é, livros que o leitor sentia que podiam ser lidos em muitos lugares, livros que não seriam considerados inoportunos fora de uma biblioteca ou mosteiro: esses livros surgiram com as mais variadas aparências”. Agora, o livro “compartilhava com o leitor uma certa elegância de classe média que era econômica mas agradável (...) tornou-se um novo objeto de luxo: um estilo baseado na beleza convencional das coisas do cotidiano”. Os livros passam a ter múltiplas finalidades: para serem expostos em casa ou em público ou para viajar, “meu pai ainda fazia distinção entre os livros encadernados em couro verde de sua biblioteca, os quais ninguém tinha permissão de retirar daquele santuário, e as ‘brochuras ordinárias’ que

ele deixava amarelar e fenecer sobre a mesa de vime do pátio” (MANGUEL, 1997, p.155-165).

Em 1935, entre as várias transformações pelas quais passou – antes um objeto sagrado para os quais todos deveriam voltar-se com respeito – o livro recebeu um novo destino. Um livreiro inglês conseguiu autorização para vender seus livros, da coleção popular ‘Penguin’, “como qualquer outra mercadoria, junto com pares de meias e latas de chá” (MANGUEL, 1997, p.155-165). Essa vulgarização dos locais de venda alterou o comércio livreiro e provocou profundas modificações nos objetivos e formatos das publicações que vieram a seguir.

Com as fotocópias, o destino não poderia ser diferente, uma vez que têm de ser usadas por apenas um ano, ou um semestre, ou algumas vezes nem serem usadas. Têm de ser fáceis de serem transportadas, baratas e descartáveis, seu formato só admite um tipo de organização, em fichários, freqüentemente guardadas sem nenhum tipo de classificação, e muitas vezes a impressão é tão ruim que prejudica a própria leitura. A distinção de formatos, objetivos e formas de lidar com a fotocópia atua em conjunto e interferem na imagem que o leitor faz de seu texto. Este conjunto fará com que tome decisões quanto ao modo como se relaciona com ele, determinantes para sua significação (ANDRADE, 2007).

Para que se compreenda sobre o que se fala, é bom lembrar que, no século XVIII, as folhas de papel eram feitas à mão e eram diferentes, cada livro trazia a sua própria marca particular que os distinguia e os tornava únicos. Essa consciência tipográfica desapareceu hoje, época de livros tornados objetos de produção e consumo de massa.

Na esteira dessa produção surgem os objetos descartáveis, onde se inscrevem as fotocópias, baratas e facilmente obtidas, dotadas de um novo significado ao serem transformadas em rascunho, muitas vezes antes de o amarelo da passagem do tempo começar a marcar suas páginas. Os cuidados com as fotocópias não são os mesmos dos livros e vulgarizam usos que revelam distanciamento entre as práticas de leitura em livros, que evitam rabiscá-los: “os meus textos são todos rabiscados” (JO, 25 anos), explica a aluna da Licenciatura.

Tais comportamentos apontam um caminho para compreender o universo ideológico que se estabelece em torno dos leitores de fotocópias, um deles bastante evidente pela posse do objeto, barateado em sua produção, abrindo-se à manipulação irreverente, que em nada lembra o cuidado cauteloso com o livro.

Eu risco. Até eu sempre gosto de tirar cópias. Às vezes, até de algum livro, para ler, eu gosto de tirar cópia, porque gosto de riscar, daí, risco. Leio uma, duas, três vezes, aí, se eu não entender, eu procuro ajuda. Eu grifo e tento achar a explicação pra aquelas partes que eu já não entendi, e onde eu entendi só deixo riscadinho (JMF, 24 anos).

Essas marcas deixadas pelos leitores, em suas fotocópias, apontam a necessidade de distinguir os dispositivos presentes nos textos. Chartier (1996) afirma que há necessidade de separar dois conjuntos de dispositivos freqüentemente confundidos, os procedimentos de produção de textos de um lado, e os de produção de livros de outro, porque, assim como as pistas a serem seguidas pelo autor espalham-se sobre o texto criado por ele, as dos editores também sugerem um caminho ao leitor. Pensando dessa forma, as fotocópias são produções que merecem ser discutidas, pois, além das marcas dos autores e dos editores, somam-se as marcas de quem selecionou o recorte, pois todas interferem na produção dos sentidos. A todas essas marcas, os alunos imprimem as próprias marcas pessoais.

Esses sinais nas fotocópias, por seus usos, marcas e modos de ler, são tão relevantes à leitura quanto a própria produção de textos – o que foi escrito efetivamente pelo autor. Sobre o texto repousam, então, as convenções impostas pelo autor (editor e professor) para aproximar o leitor da maneira desejada de ler e os suportes onde o leitor realiza seus modos de ler. Quando um dispositivo tipográfico, caso do texto fotocopiado, é criado, uma nova legibilidade dá um novo estatuto ao texto, definido pelo leitor através de “mutações de horizontes de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores” (Chartier, 1996, p. 98).

Entre esse panorama e os impressos publicados em Paris e Lyon no século XVI, em Troyes no século XVII, e Rouen no século XVIII, é possível estabelecer uma analogia quanto às transformações que subjazem às mudanças de suporte num impresso. Os editores dedicaram atenção especial à produção de impressos, procurando uma clientela numerosa, mais do que de leitores eruditos e notáveis. Disso decorreria circulação mais ampla de edições populares, o que implicaria em imprimir com melhor preço para vender mais barato, pressupondo também a utilização de material que pudesse ser adquirido e facilitasse a leitura de qualquer leitor.

Carvalho (2002) atribui a popularização das fotocópias, como novos suportes de texto, às mudanças nas práticas de leitura na universidade. A partir da década de 70, segundo a autora, as exigências em relação a uma leitura consistente dos alunos intensificaram a busca por maior variedade de leituras, manifestada pelo número desigual entre as necessidades acadêmicas e o volume de publicações à disposição, favorecendo um novo mercado de impressos sob a forma de fotocópias.

O distanciamento dado pela fotocópia em relação ao livro permitiu maior liberdade, não só intelectual, mas, sobretudo, física, para realizar a leitura. O texto fotocopiado caracterizou-se por ser mais do que visível, palpável, concreto, e mostrou-se sob medida para os usos dos leitores universitários, dando a medida de seu interesse ou necessidade, folheando, riscando, transportando-o de um lado para o outro.

A liberdade de manipulação que se traduziu concretamente na fotocópia promoveu uma transformação na representação do leitor sobre o escrito e suas novas formas de apropriação. Essa liberdade, com os diferentes dispositivos dos quais os escritos vêm se utilizando como suporte, proporciona usos diferentes que obriga a um exame dessa materialidade específica, carregada de diferentes interpretações, compreensões e usos por seus diferentes públicos, o que leva a leituras inusitadas, como explica Chartier (1999, p. 236), “quando um texto passa de um nível de circulação a um outro, mais popular, ele sofre um certo número de transformações de que uma das mais claras é a fragmentação operada ao por-se em livro seja ao nível do capítulo quanto ao nível do parágrafo, destinada a facilitar uma leitura nada virtuosística”.

Os vários modos de ler se introduzem em uma comunidade de leitores sujeita a um código que ainda percebe o livro como sagrado, e representa a prática de leitura de um leitor ideal e de um objeto sagrado – o livro. A uma produção idealizada corresponde outra produção, astuciosa, qualificada de consumo (CERTEAU, 1994) que se insinua quase invisível pelas maneiras de usar os bens culturais escritos. O consumo individualizado do objeto se converte em investimento, afetivo ou intelectual, nele depositado por meio de circunstâncias diretamente ligadas à situação do leitor relativo ao texto lido.

Sempre há uma relação de atenção e deferência entre o leitor e aquilo que lê. A leitura está carregada de referências, pelas quais todos aqueles que lidam com ela têm de ter clareza, e isso se deve à produção de um grande número de livros. Essa relação resultou na produção maciça dos escritos em menor número de horas a um custo menor, o que mudou a relação entre o leitor e o livro.

O emprego generalizado da fotocópia instituiu um tipo de prática de leitura derivada de modos de percepção, de hábitos culturais e técnicas de conhecimento diferentes. Assim, inscrita em formas distintas, cercada de novos significados, a fotocópia, em função das inúmeras formas de uso que passou a receber, caracteriza uma prática de leitura eclética. Quanto às variadas formas de manipulação do leitor, podem ser entendidas como efeito de uma “consciência multimídia” (CHARTIER, 1999, p. 72), decorrente da alteração da concepção de texto em função de novos formatos, sempre sujeito a muitas interferências.

A participação do leitor exerce sobre o texto uma força de tal ordem que embaça a idéia do texto e também a idéia do autor. Do texto impresso ao recorte, à fotocópia e à transparência, várias rupturas subvertem as pistas do autor, também contaminadas pelos gestos que marcam os modos de apropriação de cada um dos leitores. O novo texto – fotocopiado – é recriado pelo professor, permitindo ao aluno intervenções, como as indicadas nas margens escritas, nos riscos e traços, nas pistas indicadas pelo professor que se acrescentam às marcas apagadas, ou não, de outras pistas já percebidas e agora desdenhadas.

O tratamento dado a essas fotocópias, seja por alunos, professores ou estagiários em docência, é importante para a forma como todos aqueles que dela vierem a necessitar, passem a considerá-la como um objeto repleto de sentidos e que participa das formas de ver a leitura. É preciso lembrar que a forma que torna o escrito disponível para a leitura também participa da construção do sentido. O texto, fixo em sua letra, não é o mesmo se mudarem os dispositivos do suporte, quer sejam para leitores, ouvintes ou expectadores. Por toda parte, a leitura é pensada apenas como um ato de interpretação do texto, cujas modalidades concretas do escrito não importam. Contra essa projeção abstrata e universal da leitura, é preciso salientar que ela é uma prática de múltiplas diferenciações em função das épocas e dos meios, e que a significação de um texto depende também da maneira e das razões de ser lido.

Esse complexo conjunto de experiências faz parte das aquisições culturais, imbricadas no contexto universitário, e as práticas de leitura revelam contornos de sua trajetória singular, diferindo de aluno para aluno. Portanto, importa considerar também os suportes em que os escritos são dados a ler, quando se pensa nos diferentes modos com que os futuros formadores de leitores abordam os textos.

6.4. Práticas de leitura no Estágio de Docência

Os estágios são experiências concretas em que os saberes de formação da Licenciatura se organizam para articular a prática docente. No momento da docência, a leitura deixa de ser um conceito teórico, passando a fazer parte da ação concreta do estagiário ao executar a atividade de regência prevista no curso de Licenciatura. Na empreitada de aulas, entre as atividades desenvolvidas no estágio, a leitura está presente nas aulas que o estagiário precisa ministrar e sua prática passa a representar um modo de agir em relação à leitura, para o aluno e sua formação de leitor. No que se refere a esse aluno, da escola de ensino fundamental ou médio, vivenciar essas práticas poderá significar muito, ou não.

Representada pelos estagiários ora como instrumento, ora prazer, ora processo, o fato é que só há leitura porque há um leitor – real – diante de um escrito – material – para viver essa experiência, particular e absolutamente única. Está, pois, colocado o espaço de ação em que o estagiário-professor se move. O sucesso da docência, na perspectiva da formação do leitor, é consolidado pela apropriação da leitura pelos alunos-leitores. O que torna possível a reflexão sobre as práticas de leitura, realizadas pelos estagiários durante os estágios de docência, é a possibilidade de encontrar entre os princípios articuladores das práticas de leitura, levadas às salas de aula por esses estagiários, traços da própria formação como leitores. Tais princípios são fundados em referências – paradigmas de leitura –, transmitidas por distinta variedade de modos de lidar com os escritos, adaptadas à circulação dos objetos escritos, nos momentos do estágio de docência, que podem remeter à história desses leitores.

A prática de ensino está estreitamente relacionada ao projeto do professor regente⁵⁹ das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Em consequência, na área da Língua Portuguesa, o assunto destinado a cada turma, a cada série e a cada escola varia relativamente, assim como os métodos e usos que orientam as práticas de leitura. É no interior de cada projeto pedagógico, em cada uma das diferentes escolas, que o estagiário realiza sua prática. O esforço de cada um deles demonstra as dificuldades de atender ao duplo objetivo: atender a todas as exigências do estágio e desenvolver a

⁵⁹ Professor regente refere-se, no caso, ao professor da classe em que os alunos do curso de Licenciatura em Letras realizaram o estágio de docência.

programação prevista pelo professor regente, da classe de Ensino Fundamental ou Médio.

Servem de fundamento às práticas de leitura, as propostas sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, as intensas campanhas de promoção da leitura, os exames de avaliação da qualidade do ensino brasileiro, os saberes da formação universitária, além dos próprios usos e concepções do que é ler, de como se deve ler na sala de aula, do que é preciso fazer e como devem ser as atividades programadas. Essas atividades estão investidas do peso e do valor da orientação dos professores do curso de Licenciatura, aos quais podemos atribuir uma parcela dos modos de apropriação de cada estagiário. Não trazem eles, também, uma maneira de ler que procede de suas próprias experiências?

“Como sabermos se e quando os novos docentes sabem e sabem fazer o que devem saber e saber fazer?”. O reconhecimento da variedade de saberes que estão na base da formação de professores (e de qualquer profissional), expressos na pergunta de Lessard (2006, p. 201), demonstra a preocupação em refletir sobre a articulação entre a formação universitária e as necessidades escolares. As práticas realizadas no estágio de docência, norteadas por um conjunto de saberes, podem explicitar alguns aspectos dos saberes dos futuros docentes que possibilitem a reflexão sobre essa indagação.

Um olhar sobre as ações dos quase docentes, fundadas numa prática socialmente constituída, revela, em toda sua complexidade, o caráter singular da aplicação de um conjunto de saberes que fundamentam o contexto teórico das ações configuradas durante as aulas, as regras que constituem o regulamento do Estágio Supervisionado e, um pouco mais além, as políticas que ordenam esse conjunto de saberes.

Remontar às práticas de leitura, no caso específico deste trabalho, permite rever dilemas, escolhas de valores, apostas e incertezas, representações de leitura, encontradas nas ações referentes às implicações anteriormente citadas. São práticas de leitura a delinear um percurso baseado em apropriações repletas de marcas, de tradições históricas, hábitos escolares, costumes familiares e religiosos.

As aulas práticas do Estágio Supervisionado encerram o curso de Licenciatura e é aí que a questão do aluno-leitor evidencia a condição de formador de leitores. Ao realizar o Estágio, o aluno, a aluna, reelabora a relação complexa de apropriação da leitura que já possuía, ganhando um novo sentido no contexto do Estágio.

Recolher frações de aulas, através das quais se possa tratar das experiências de leitores-estagiários que lidam com objetos escritos e constroem suas práticas de leitura,

sobre as quais repousam estratégias de leitura, memórias que trazem do ‘mundo exterior’ e esforço individual para ensinar, revela as dificuldades de se lidar com a leitura para a formação de leitores, na escola.

E leva-me à pergunta de Larrosa (2001, p. 13), “Se toda pedagogia consiste na apropriação de diferentes textos numa ordem comunicativa especializada, o que ocorre quando a novela [o romance, a crônica, o poema] é convertida num texto pedagógico e submetida às regras metodológicas e ideológicas do discurso pedagógico dominante?”

A escola emerge no panorama da leitura como grande responsável pela formação do leitor, se considerarmos que é aí que estão os escritos, os professores, os saberes, os meios para sua efetivação de forma institucionalizada. Uma vez que a leitura escolar é compreendida como possibilidade de emancipação social e intelectual, que se realiza pela aquisição de informações do conteúdo programático, “de forma a ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (PCN, LP, 2000, p. 41), a prática de leitura do estagiário é norteada pela realização de atividades que efetivem as propostas dos parâmetros planejadas pelo professor-regente.

Na docência, os alunos se encontram em mais uma condição – a de professores – e realizam práticas de leitura com objetivos muito específicos, além de atender à praxe acadêmica. Vários são os objetivos do estágio de docência, entre eles atender ao projeto pedagógico da professora regente de classe e às propostas do projeto pedagógico do Estado, projetos norteados para atingir a formação de alunos que saibam ler e escrever com competência, conforme a orientação nacional para o ensino de Língua Portuguesa, previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000).

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores⁶⁰, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (PCN, 2000, p. 53).

⁶⁰ “Não se trata de evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia”. PCNs, livro de Língua Portuguesa, 2000, p. 53, nota de rodapé.

No interior desse conjunto, formado por saberes, objetivos e projetos apontados, emergem as representações de leitor, leitura e formação do leitor dos alunos de Letras que se procura examinar nas práticas de leitura de que se valem, nesses estágios. Tais representações permitem compreender princípios que conduzem alunos-estagiários pelas aulas práticas; apropriações de leitor que se evidenciam; usos dos suportes do escrito de que se utilizam; e, sobretudo, permite compreender a formação do curso de Licenciatura em Letras na perspectiva de formação de formadores de leitores.

6.4.1. O Leitor e a leitura no contexto escolar

“Foi quando despertamos para o fato de que há outros fatores de grande importância para a formação de leitores, do que a simples possibilidade do contato com o livro⁶¹”, a afirmação de Prado (1999, p. 85) evidencia a complexidade de que se cerca um projeto cujo objetivo é formar leitores, sobretudo quando se trata de levantar trincheiras contra uma pressuposição comum, de que a leitura é uma prática universal e para todos idêntica, que para se realizar basta a posse do escrito, do texto, ou do livro. Outro fator que se impõe na formação de leitores é a conquista de territórios protegidos por uma forte tradição escolar prática de leitura, em que as perguntas estão previamente preparadas para respostas mecânicas e evidentes, pela leitura linear do texto (SILVA, 1998, 1999).

Vale ressaltar que, no debate que envolve todas as questões relativas à formação de leitores, é necessário levar em consideração, também, certas conquistas na área da leitura, explicitadas por Jean Foucambert (1984). A primeira conquista é aceitar que o escrito se constitui de uma linguagem que remete a significados construídos numa relação entre o texto, a competência lingüística do leitor e a vivência desse mesmo leitor, fazendo da ação da leitura uma experiência que envolve o desenvolvimento de maneiras de o leitor participar da construção desses significado, em diferentes circunstâncias.

⁶¹ O comentário de Jason Prado refere-se à iniciativa, em 1992, de implantação, pela Petrobrás, de um projeto de bibliotecas sobre rodas. Mais do que livros, a necessidade de atrair os professores, e a comunidade em geral, para o trabalho de formação de leitores ficou evidenciada.

Uma outra conquista relaciona-se diretamente a essa participação e refere-se ao próprio leitor; trata-se do estatuto de leitor. Foucambert considera o estatuto de leitor a capacidade do leitor em querer examinar o que a comunicação escrita tem de específica, implicando um sentimento de poder, de querer estabelecer uma interlocução com o autor. Assim, o próprio estatuto é fomentado pela prática entre leitor e escrito, criando as razões subliminares para a construção desses significados.

Uma terceira conquista deriva do desenvolvimento de uma atividade reflexiva sobre a leitura: a própria prática de leitura, o aperfeiçoamento que torna o leitor mais consciente de seus processos de leitura. Entretanto, essa conquista não advém apenas da técnica de ler, mas de uma forma de posicionamento face ao escrito e de práticas de apropriação resultantes de sua experiência social em lidar com ele.

As conquistas apontam a necessidade de um amplo trabalho definido como “outros modos de conhecimento de referência” (FOUCAMBERT, 1997, p. 94) da leitura. Ou seja, para entender e desenvolver a leitura é preciso pensar, além da competência interpretativa, os hábitos, práticas e atitudes de leitura, examinando o que significa ler para cada leitor e para os diferentes grupos sociais. É preciso pensar também quais os diferentes posicionamentos na leitura, e ainda quais são as condições de acesso à leitura e de produção de leitores (SOUSA, 1999). Movimentos dessa natureza confrontam-se com as representações criadas pelas práticas institucionalizadas tendo em vista um leitor ideal, e são identificadas como um conflito de transformação das representações do leitor. A análise de outras representações de leitor reflete a existência de outras maneiras de ler e indica a necessidade de uma revisão desses conceitos.

Foucambert (1997, p.171) afirma que “o centro de gravidade da reflexão e da pesquisa em leitura se ancora na análise das próprias práticas que se quer transformar, práticas de leitores e de professores”. Em seu horizonte de análise, em vez de práticas pedagógicas que destituem o leitor das experiências vinculadas a um modo específico de conhecimento do mundo por meio da escrita, estão as descrições do comportamento do leitor, estabelecidas por investigações do exame das práticas que constituem esse comportamento. A análise das práticas de leitura permite conceber uma série de operações que intervêm no processo de leitura e permite identificar as referências do leitor. Assim, quando se pensa em abordagens pedagógicas em relação à leitura na sala de aula, há pelo menos uma implicação importante: o exame dessas práticas de leitura no espaço em questão.

Para o autor, uma teoria oriunda de uma autêntica prática de leitura, que passa pela própria experiência, é o melhor caminho para entender os processos envolvidos nela. Dessa forma não só os professores saberão fazer as melhores intervenções de ensino, como serão, eles mesmos, excelentes ‘praticantes’. A construção dessa teoria supõe um trabalho intensivo de informação diversificada sobre os escritos, ao mesmo tempo em que ações de formação estejam acessíveis, inaugurando uma concepção pedagógica apoiada em múltiplas tomadas de consciência sobre as condutas de leitura e maneiras de ler. E conclui “o ato de ensinar confronta-se com as representações criadas pelas práticas sociais antes de qualquer intervenção pedagógica” (FOUCAMBERT, 1997, p. 97).

O que a representação (no sentido de Chartier) permite compreender é o sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida. A distinta valorização das funções sociais da leitura e os diferentes modos de ler que lhes andam associados supõem também diferentes juízos de valor sobre as práticas de leitura dos indivíduos, num determinado momento histórico-social (SOUSA, 1999).

Nesse sentido as práticas culturais, inclusive a leitura, significam simbolicamente uma maneira de estar no mundo e constituem o ser contemporâneo, o ensinar a ler contemporâneo, evidenciado por maneiras de se apropriar, maneiras de agir e de atribuir valores ao livro, à leitura, à concepção institucionalizada de ensinar a ler. Ao afirmar que “o trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações do que como estrita mensagem que o leitor toma mais ou menos em consideração”, Chartier, (1994, p.13) ressalta o papel do leitor e enfatiza sua importância fundamental para a construção dos sentidos do texto.

Desse modo, examinar as representações implícitas nas práticas leitura, no estágio de docência, implica saber como os alunos do curso de Letras compreendem o papel do leitor, da leitura na escola, como a realizam e como percebem a formação do leitor. Assim, leitura, leitor e formação do leitor, deixam entrever, representações de leitor e leitura.

6.4.2. O estagiário e a docência: entre práticas e representações da leitura

A imagem de leitor abrange a dimensão individual e institucional, necessidades amparadas na própria história; social, de leitor consumidor atraído pelo escrito, à semelhança dos diversos produtos comercializados à disposição do público em geral; e a institucional, na medida em que a aprendizagem da leitura e dos saberes em geral é realizada na escola (FRAISSE et al, 1997), e também vista na história de leitura dos alunos da Licenciatura.

A escola é a principal instituição responsável pela preparação das pessoas para participar do mundo da escrita. É principalmente para a leitura que convergem as relações entre os homens e os escritos e das relações, abrangendo as dimensões citadas, estabelecidas na interação social, e sobretudo na escola, derivam as representações de leitor e leitura.

Entre as práticas de leitura, Silva (2003, p. 56-59) encontra três graves problemas com os quais convive regularmente o ensino da leitura na escola. O primeiro deles refere-se ao “caráter postiço ou artificial do ensino”, com a transformação da prática de leitura numa rotina estafante, cujo único propósito é não ter propósito, com a produção de sentidos para o texto. O segundo é a “pobreza do contexto escolar no que se refere a livros e situações de leitura”, vivenciada por centenas de cidades brasileiras que não dispõem de um acervo adequado ao número de alunos em condições de leitura. Por fim, “professores despreparados para a orientação da leitura e dos leitores em processo de formação”, considerado por Silva como uma triste história de professores sem condições de oferecer um repertório de leituras para seus alunos.

Se ler é um aprendizado institucionalizado pela escola, as observações assinaladas por Silva (2003) sugerem que, do ponto de vista da dimensão institucional, os alunos da Licenciatura também viveram os problemas do ensino de leitura na escola, por ele, apontados. Se for o caso, as práticas de leitura dos estagiários estão também alicerçadas nesses problemas, pois, a representação de leitura prende-se aos modelos de referência que trazem em suas experiências como leitores, e sobre as quais orientam suas próprias práticas de professores formadores de leitores.

Sob esse ângulo, os princípios que ordenam as práticas de leitura planejadas pelos estagiários para serem realizadas durante a docência estão, também, forjados nessas

práticas. Sobre isso é bom retomar Sousa (1999), ao afirmar que a ordenação de princípios articuladores das práticas de leitura escolares é atravessada por uma tradição seletiva, regulada por um grupo que reivindica para si a classificação das leituras de qualidade. Dessa forma, as condições de produção e recepção da leitura na escola sujeitam-se a essas reivindicações, e significa, para Silva (1998), que, num panorama de leitura escolar, complexo, problemático, tomado por interferências tanto no plano pedagógico, quanto no plano político, uma das formas de superação dos problemas do ensino da leitura está em se redefinir as práticas de leitura trabalhadas na sala de aula, examinando-as no momento de sua realização, isto é, da intervenção pedagógica.

Para redefinir práticas integradas ao processo de leitura em sala de aula é preciso conhecê-las. O estagiário traz em si certos implícitos da representação, certos ‘representados’ da representação (POULAIN, 1997) da leitura em sala de aula. O estágio é o momento da intervenção pedagógica, em que as formas de uso e apropriação da leitura se constituem, em que a aula planejada se realiza e a representação de leitura e formação do leitor se deixam ver.

Os depoimentos dos estagiários, acerca das aulas ministradas, revelaram preocupação com a leitura em sala de aula, com isso procuraram levar diferentes tipos de textos que propiciassem a discussão e o questionamento. Os alunos também destacaram práticas de leitura realizadas na Licenciatura como os debates em grupo que consideraram importantes para serem introduzidas durante as aulas de estágio.

Os estagiários apontaram, também, o papel fundamental do processo de leitura, e afirmaram procurar mediar um processo de leitura que ultrapassasse o conteúdo do texto e permitisse uma leitura crítica, “A leitura crítica que eu entendo é leitura que você faz do texto do jornal, é buscar o que não está dito. Saber o que o autor está querendo dizer e isto a gente só consegue à medida que vai lendo outro texto” (AMCS, 44 anos). Assim, os estagiários procuraram atividades que oportunizassem aos seus alunos um mergulho no texto, e permitisse a evocação de experiências com as quais poderiam se apropriar densamente do que lê. Procuraram fazer da participação entre o leitor-aprendiz e escrito “uma relação dialógica” (SILVA, 2007, p. 7), definindo, para isso, o papel do professor em sala de aula, na ótica da leitura e da formação do leitor.

O papel do professor destaca-se não só em propiciar as condições de leitura com textos diversificados, mas em apontar as diferenças existentes entre esses, em saber os ler.

Cada texto tem seu jeito de repassar o significado. Trazendo tipos diferenciados de textos seria muito melhor. Então, eu usaria, de uma forma geral, cada um com a sua vez, explicando mais ou menos o gênero, se ele é mais atual ou objetivo. O texto literário é mais subjetivo, já tem outras coisas. Assim, eu explicaria o texto na sua forma, como ele é (TBPM, 21 anos).

Na representação de aula de leitura, a atividade planejada evidencia a lógica do funcionamento da prática de leitura escolar, em que cabe ao professor a seleção e indicação do texto a ser lido pelo aluno. Entretanto destaca-se na tarefa mencionada o reconhecimento da variedade de textos necessários para as práticas de leitura escolares. Assim, mais do que a busca de respostas, numa conferência superficial do conteúdo texto, evidencia-se uma compreensão dos diferentes modos, usos e formas dos textos.

Além de apontar as múltiplas variedades dos textos, os estagiários consideram importante para a formação do leitor o desenvolvimento de atividades que permeiam o saber com o prazer da leitura.

Uma coisa é ler outra coisa é incentivar a leitura. A primeira coisa que um professor deve notar é o interesse do aluno pelo tipo de assunto. Primeiro precisa introduzir um assunto relevante pra ele, e depois um só por prazer, e apresentar um outro num grau de dificuldade maior, numa escala (SCMS, 21 anos).

Na fala da estagiária, a representação de que a leitura deve ser motivo de interesse e prazer para o leitor constitui-se numa referência constante entre os estagiários. Nota-se uma preocupação com esse aspecto do ensino da leitura, de que um dos objetivos do professor em suas práticas é a de promover o interesse pela leitura, fazer com que os alunos sintam prazer por ela, e, segundo alguns alunos, o professor deve também demonstrá-lo: “Então, para formar leitores, você tem que gostar de ler. Você tem que deixar que vejam esta alegria em você. Se nem ela [a professora] gosta, para que eu tenho que gostar!” (AMCS, 44 anos).

O saber da experiência humana é passado através da leitura pela mediação do professor que precisa saber como fazê-lo, mas precisa demonstrar com prazer. Essa é uma das maneiras de permitir ao aprendiz a leitor a possibilidade de acesso à leitura por

meio de seu próprio gosto por ler, gosto transformado em conhecimento. Para Silva (1998, p. 22), uma das condições de produção da leitura em sala de aula é o prazer que o professor sente com a leitura, “sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar”.

Então, a primeira coisa, tem que gostar de ler, daí como é que você vai propor algo que nem você gosta. Porque tem que se adaptar aos textos, como ler, como interpretar, se vai ter que ensinar aquilo para as crianças, não é! (PGQ, 32 anos).

Além de a leitura ser representada como fonte de prazer, os depoimentos dos estagiários referem-se ao papel da família como importante para o processo de formação do leitor, não só propiciando as condições para isso, com livros, revistas, mas também, demonstrando interesse pela leitura. Pelos relatos, tornar-se leitor é um processo que nasce em casa, em família, onde os primeiros passos na infância misturam-se às descobertas dos livros, um ‘monte’ de livros.

Tem que começar como criancinha, é fazer a criança ter gosto pela leitura. Eu fui incentivada, sempre, em casa, a sempre ter um monte de livros em volta, ficava olhando as figurinhas que fosse. Tem que ter o incentivo da escola. Sempre, além da professora ter que fazer ler também. É como eu, tinha a semana da leitura, ia na biblioteca, a professora falava, dar dicas – ‘eu li’. [...]. Sempre partir do professor para instigar as pessoas a lerem. Ou seja, ler muito pra saber qual o interesse de cada pessoa. Tem que conhecer a turma e jogar os livros que sejam aceitáveis. Tem que ver quando está trabalhando, quem gosta e quem não gosta (AMTA, 21 anos).

Em casa, em torno de livros constituindo o capital cultural familiar a permitir o contato com os livros, o leitor se constitui nessa prática de leitura em família. À escola cabe dar continuidade ao processo por meio do incentivo e do desenvolvimento de práticas de leitura, o que implica ‘fazer’ o aluno ler. Essas ações podem ser de idas à

biblioteca, semanas da leitura, comentários feitos pelo próprio professor acerca de suas leituras, ‘dicas’ sobre o livro. Cabe então ao professor realizar a tarefa de despertar o interesse pela leitura conhecendo a turma e trabalhando com livros “que sejam aceitáveis”, observando quem está trabalhando com o livro, quem gosta e quem não gosta de ler. Essas práticas abrem caminho para formar-se um leitor.

Entretanto, como aponta Silva (1998), os problemas socioeconômicos e culturais das famílias de onde se originam muitos dos leitores desse país, não as permitem possuir condições para oferecer a orientação básica para os aprendizes a leitores. De forma que, se a prática de leitura em família é, mais do que um privilégio, um direito do cidadão, é preciso que a escola não esqueça de seu compromisso permanente da prática de leitura. O leitor pode ser formado a qualquer tempo, “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma janela para o mundo” (SILVA, 1998, p. 56).

A qualquer tempo é dado ao leitor o prazer pela leitura, representado por um sentimento particularmente gratificante e recompensador (Cramer e Castle, 2001). Esse pensamento freqüente entre os estagiários, “Para ser um formador de leitores, eu acho que o mais importante é ele gostar, ter essa paixão por leitura, por ler tudo que aparece” (LSS, 25 anos), instaura um comportamento entre os estagiários de que a melhor medida para o sucesso de suas aulas é fazer como que os alunos sintam essa sensação gratificante e recompensadora, enquanto ou após a leitura.

Bem, eu acho que preparada, preparada, a gente sempre fica devendo, não é. Penso, eu, que seja isso, porque é complicado falar em formar um leitor. Primeiro, tem que gostar do que faz. Acho que, primeira coisa, quando você gosta, você vai criar um leitor. [...] Agora, se você não gosta, você vai passar para o aluno isso. A questão da leitura, você não gostando da leitura, de alguma forma o aluno vai perceber. Entende. E formar leitor é complicado (JMF, 24 anos).

O problema da representação de leitura como prazer, por isso compreensível o comentário da estagiária, deve-se ao fato de que a sensação de prazer, ou não, pela leitura de um texto é dada pelo leitor. É o leitor que sente prazer, ou não, quando lê algo. Assim, o estagiário, quando seleciona textos com a finalidade de provocar a sensação de prazer nos alunos, desvia-se de seu papel de propiciar as condições para a leitura de quaisquer textos, quer causem prazer, ou não.

Não é só em busca da sensação de prazer que os estagiários procuram realizar suas práticas de leitura na docência. O gosto pela leitura, em alguns depoimentos, propicia também as condições para a seleção e indicação de textos que estabeleçam uma relação entre o leitor e o mundo do texto, e do mundo do texto para o mundo de fora do texto.

Assim, a representação de leitura dos estagiários vincula o gosto do professor pela leitura à motivação de seus alunos. A motivação se concretiza na seleção de textos adequados aos alunos, o que implica envolvimento entre os alunos e uma prática escolar de leitura que os insira no cotidiano de fora da escola. Como prática social, formar um leitor não pode prescindir das situações de leitura em textos que circulam socialmente.

Como eu me veria como professora. Como eu gosto de ler, primeira coisa, incentivo, motivação, pra que meus alunos leiam também. Eu me vejo assim, fazendo algumas leituras, com eles, mais ligadas ao nível da turma, da idade, selecionar algumas leituras. Quando você está trabalhando, por exemplo, você pode tirar um texto interessante do jornal, para a 6ª série, por exemplo. Fazer essa leitura com eles, fazer uma interpretação. Assim que eu me vejo como uma professora de leitura. Assim, levando temas, assim, levando leituras adequadas (VAS, 27 anos).

Estabelecer relações, propor debates, instigar, proporcionar aos alunos meios para aprofundar-se num texto, exige uma caminhada que decorre não só de conhecimento teórico, mas também de um processo vivido e experimentado pelo estagiário em seu percurso de formação na Licenciatura. São suas práticas em sala de aula que encaminham o leitor-aprendiz à compreensão mais profunda do escrito. E sob essas circunstâncias, de fato, ser um formador de leitores é encontrar-se permanentemente atento à sua própria prática.

Como professora, tenho que dar aula sobre uma obra, relacionar, você tem que falar sobre aquilo que você leu [...]E como professora eu vejo isso. Eu não me sinto ainda preparada para formar leitores. A gente teve uma caminhada boa. A gente evolui quando entra na universidade, mas falta também em sala de aula (GS, 23 anos)

Assim, as práticas de leitura dos estagiários articulam-se sob representações de leitor, leitura, professor, escola, conforme suas próprias experiências de leitores e também sob certos princípios norteados pela formação da Licenciatura.

A dúvida presente entre os estagiários é se estão capacitados para serem professores, formadores de leitores. As experiências como formadores de leitor não podem ser completamente previstas e dependem da sedimentação com que se constrói progressivamente cada um dos passos desse percurso, que remete à necessidade de ler algo.

Para alcançar os sentidos implícitos, várias estratégias são empregadas pelos estagiários para atrair a atenção dos alunos. Uma delas é a crônica, a busca pelo interesse do aluno através do humor. “É uma coisa que qualquer texto do Veríssimo que você escolhe tem, que tenha humor, você consegue chegar mais perto do aluno” (SLP, 28 anos).

Como aponta Walty (2006, p.53), mesmo que se possa trabalhar de forma limitada com o acervo de textos de leitura, é possível “driblar tal proposta, percorrendo outros caminhos”. A ênfase sobre uma prática de leitura escolar em que o leitor se limita a percorrer o mesmo caminho, do mesmo modo, não dá ao leitor em formação a perspectiva de “abrir janelas no texto, entrando por onde quiser, e pular de uma para outra como bem lhe aprouver, formando suas próprias trilhas”. A possibilidade de tornar-se leitor é dada pela capacidade de ajustar o texto às suas próprias significações e também de aniquilá-las, quando for o caso.

Primeiro, teria que conhecer a turma. Sentir como é a turma. No meu caso, fiz no Batalhão, com os meninos do Programa Futuras Gerações, quando eu falei para eles que iriam trabalhar a partir do texto, não gostaram nada da idéia. Só que eles achavam que esses textos não iam ser interessantes. Então, no primeiro dia, começamos com uma história inusitada, eles contariam uma história inusitada. Eles gostaram, cada um contou sua história, escreveu sua história. Na segunda e terceira aula, já levei um texto, aí, sim, eu levava textos diferentes, textos narrativos, falando de temas atuais. Textos que chamassem a atenção deles. Então deu muita discussão, e leram o texto, todo mundo comentou, deu sua opinião. Depois, eu pedi pra eles fazerem um texto (JMF, 24 anos).

Darnton⁶² (1986) quando se posiciona contra as colocações de dois grandes psicanalistas acerca das historinhas infantis, aponta exatamente a questão que aqui interessa, sobre o depoimento anterior, em que as reflexões são feitas a partir do conhecimento que se tem sobre algo. Não se pode obrigar todos a pensarem de uma forma, apenas porque alguns pensam do mesmo jeito, e no caso da estagiária buscar outros modos de lidar com a leitura significa introduzir novas práticas de leitura, novas apropriações e novas representações de leitura em sala de aula.

O trabalho a ser desenvolvido com a leitura no estágio de docência exige uma constante reflexão em torno de formulações acerca do que se pretende com a leitura e dos métodos de que se vale para alcançar alguns dos objetivos pretendidos, pois, o estágio não é uma veleidade. Formar um leitor é propiciar condições para que, enquanto lida com o escrito, igualmente faz desse um momento de apropriação da leitura, de reflexão, de possibilidade de contato e valorização do ato de ler.

Em função do exíguo tempo da docência é comum os estagiários optarem por textos curtos para realizar a prática de leitura. Assim, fábulas, crônicas, folhetos, charges, historinhas, regras gramaticais e eventos lingüísticos de diferentes falares se constituem em modelos que servem aos próprios escritos, tal como prescreve o PCN – Língua Portuguesa: “A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos de como escrever” (2000, p. 53). Despertar o interesse, incentivar ou instigar, são representados, nas aulas de estágio pelos textos literários, crônicas e fábulas, principalmente.

E eu peguei um texto do Veríssimo, exatamente, peguei um texto do Veríssimo, fiz eles lerem, a gente conversou sobre o texto. [...] Silenciosamente, cada um leu e depois a gente discutiu sobre o que eles entenderam do texto. Não é. Ah, então eles falaram do lixo, foi o texto lido, “O seu lixo no meu”, não é. Então [reproduz as perguntas que fez] ‘Ah, então, o que vocês entenderam?’, ‘Quem está nessa história?’, ‘Quem está nessa história?’, ‘Ah, então tem algumas pessoas?’, ‘Ah, então o que eles estão falando?’[...] Então, fui trabalhando dessa maneira, para que eles pudessem perceber o que tinha no texto, além do que eles tinham percebido. Não, do que eu, como professora, que isso? Não! É o que ele entendeu! O que ele conseguiu perceber daquele texto (SLP, 28 anos).

⁶² Reflexão de Robert Darnton a respeito das interpretações dos psicanalistas Erich Fromm e Bruno Bettelheim acerca da historinha infantil “Chapeuzinho Vermelho”, em *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. RJ: Graal, 1986.

Em mais de uma ocasião a crônica serviu às práticas de leitura de estagiários. Algumas vezes, o procedimento de ler voltou-se para a imersão que o leitor precisa aprender a fazer, quando realiza suas leituras silenciosas e reflexivas. A preocupação em fazer da aula de leitura uma referência para mostrar aos alunos o que significa ler, ainda que fosse uma breve crônica de um assunto banal, tomou do aluno de Letras duas aulas. Duas aulas que buscaram o adensamento da compreensão dos inúmeros significados que poderiam ser desvelados pelos aprendizes de leitor.

Fui dar aula pra uma amiga, ali, no Ayrton Senna⁶³, com Meu pé de milho, uma crônica do Rubem Braga. Uma crônica que fala do pé de milho que nasceu lá no cantinho do muro. E eu levei aquele texto, levei duas aulas, era um texto de vinte linhas. Cheguei na sala. Distribui um texto pra cada um. Li o texto em voz alta. A gente estava estudando a disciplina [do curso], segui todo o procedimento da leitura prévia. A gente leu o texto, fui lendo devagar, em voz alta. Eu não fico parado, então, eu vou lendo, às vezes vou andando no meio dos alunos. Acho isso interessante, para haver uma certa interação (MAFS, 21 anos).

Um dos modos de atrair o interesse pelo escrito, na prática docente do estagiário, é representado pela leitura em voz alta. Entretanto, a leitura em voz alta para um público ouvinte implica em certos cuidados. Segundo Manguel (1997), a leitura em voz alta deve resultar de um material aceitável para o leitor e, principalmente, para o público. O que acarreta em uma considerável preocupação sobre o modo como se lê, porque pode enriquecer ou empobrecer o ato de ler.

A leitura em voz alta é experiência muito menos pessoal do que segurar o livro e seguir o texto com os nossos próprios olhos. Assim, render-se à voz do leitor é aceitar a imposição de um certo ritmo, de uma entonação. “O ouvido é condenado à língua de outra pessoa, e nesse ato estabelece-se uma hierarquia (às vezes tornada aparente pela posição privilegiada do leitor, numa cadeira separada ou num pódio) que coloca o ouvinte nas mãos do leitor. Ao mesmo tempo, o ato de ler em voz alta para um ouvinte atento força freqüentemente o leitor a se tornar mais metódico, a ler sem pular e sem voltar a um trecho anterior, fixando o texto por meio de uma certa formalidade ritual” (MANGUEL, 1997, p.146).

⁶³ Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva localiza-se no Jardim Lancaster, expansão do bairro Vila C, próximo à Usina Hidrelétrica Itaipu Bi-nacional. A Vila C é um bairro antigo e foi construído para atender aos barrageiros e seus familiares, trazidos para a construção da Usina.

Embora represente para quem lê uma possibilidade de seduzir o leitor, a leitura em voz alta também estabelece uma certa autoridade sobre a leitura do ouvinte e sua forma de compreender o escrito, tirando muito da liberdade criativa do leitor. E outras implicações vêm dos modos como se lê em voz alta. Como explica Cavallo e Chartier (1998, p. 82), cada ocasião e cada texto, conforme sua especificidade tipológica, exige uma sonoridade em voz alta. Uma boa leitura exige não somente competências intelectuais e exercício, mas também uma adequada preparação material do escrito, “mediante intervenções capazes de subdividir as palavras, assinalar as pausas, indicar as frases afirmativas e interrogativas ou as estruturas métricas”.

Os mesmos autores apontam que a leitura em voz alta apresenta modalidades que se distinguem não só pelo fato de ser vagarosa ou rápida, mas também por fórmulas específicas que atendam às necessidades de cada caso. Desde a Antiguidade, a leitura em voz alta caracterizava-se por tornar compreensível ao leitor o sentido do escrito, implicando numa metodologia da ‘arte do ler’ que expressasse as intenções do autor. Entre os séculos II e III d.c., o jovem romano aprendia a reter a respiração, em que ponto dividir a linha com uma pausa, onde concluir o sentido, quando abaixar a voz e quando dizer mais lentamente ou com maior rapidez, de forma a chegar à ‘medula’ da expressão verbal (CAVALLO, 1998). A expressividade com que se lia era recurso indispensável para o leitor, cuja função social foi gradativamente se destacando entre os leitores-ouvintes, até o início do século XX, quando as escolas passaram a alfabetizar indistintamente ricos e pobres.

Ao considerar a leitura como o ato pelo qual o texto ganha sentido e adquire eficácia, pelas formas de apropriação de cada aprendiz-leitor, o estagiário buscou na leitura oral uma estratégia que permitisse ao aluno se apropriar do texto oferecido. A questão essencial situou-se em despertar o interesse pela leitura do texto, contando com os saberes apreendidos na Licenciatura acerca do conhecimento prévio necessário para a compreensão de textos.

Para atrair a atenção dos alunos e fazê-los compartilhar da leitura, o estagiário procedeu ao desenvolvimento de algumas estratégias de mobilização planejadas para provocar os leitores, dentre elas, o uso do corpo. A leitura “é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesmo e com o outro” (CAVALLO E CHARTIER, 1998, p. 8), como lembra o estagiário no seguinte relato, ao referir a sua própria maneira pedagógica de fazer a leitura em sala de aula, em voz alta, lendo devagar e circulando entre os alunos, provocando a interação com o uso do corpo, a

mediação astuciosa entre a improvisação pedagógica e os saberes de sua formação acadêmica.

Aí, fui lendo, acabou o texto e uma menina falou: - “Nossa, que texto chato!” – “Por que chato?” – Comecei a discutir o texto. Não tinha nada preparado, não tinha questão preparada. Não gosto disso! Vamos ver o que sai na hora! Preparo a aula, agora, a maneira de dar aula, eu não sei como é que vai ser. Todo mundo parou. Todo mundo discutiu. Isso já achei interessante. Fez silêncio na hora em que precisava. Cada um falou o que achava. Anotou o que queria. E acho que isso aí já valeu a pena! (MAFS, 21anos).

O comentário imprevisto da aluna, logo após a leitura da crônica, indicou as dificuldades em selecionar textos para a realização da aula. Ler em voz alta, fixando o texto através da modulação da voz, seguindo uma imagem que se constrói no ritmo de quem lê, constitui-se em uma representação do prazer que a leitura pode dar, mas essa possibilidade de transitar pelo mundo do escrito mediado pela voz não surtiu o efeito esperado. Ao tentar uma estratégia de leitura que fizesse os alunos se dobrarem sobre si mesmos e assumissem o papel de leitor, não pareceu ter dado certo.

Não obstante o comentário da aluna acerca do texto, o estagiário não se sentiu impedido de continuar sua busca pelo leitor. Procurou submetê-lo a uma leitura que cruzasse a compreensão entre os alunos presentes Procurando, por meio de uma prática de leitura intensiva, confrontando os alunos com um texto de apenas vinte e duas linhas. Ao fazer isso, criou as condições para o debate e a prática se efetivou, mostrando um modo de pensar a leitura, em sala de aula, a romper com o modelo convencional de leitor imobilizado pelos escritos escolares. Os gestos dos leitores que irromperam ao longo do debate apontam para a preocupação com a singularidade em que cada leitor inscreve seus próprios modos de ver e fazer a leitura.

A idéia de formação do leitor está subjacente à prática realizada pelo estagiário. O ato de ler é percebido como trabalho intelectual, de reflexão e uma prática compartilhada em conjunto. A prática de leitura centrada nas atividades ligadas ao conteúdo do texto expressa uma forma própria de como fazer uma aula de leitura na escola, entretanto, mais do que o esclarecimento sobre o assunto, a discussão, apontada pelo estagiário, proporcionou um novo relacionamento com o texto. Permitir que os

alunos se aproximassem do texto, não só na perspectiva do conteúdo, mas dos gestos, das formas de apropriação, deu aos alunos liberdade para que agissem como leitores: trocando idéias com outros colegas, movimentando-se na carteira, ficando silenciosos, ou não, e anotando quando quisessem.

As observações acerca do comportamento do aluno fogem à representação de atitudes em sala de aula, tanto na perspectiva do silêncio e disciplina, quanto na perspectiva da escrita, segundo os parâmetros curriculares (LP, 2000, p. 53), “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores”. Como explica Chartier (1990), o espaço em que se constrói o sentido considera três pólos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera.

O que subjaz à prática de leitura vivida pelo estagiário, é a noção de que estratégias próprias como a interlocução e o relacionamento do conhecimento prévio permitem ao leitor encontrar seus próprios modos de ler e agir em sala de aula.

Mas para fazer o texto escrito, utilizamos várias coisas. Então, a gente tinha uma discussão, fazia aquele círculo com os alunos, pegava o texto e antes de entregar o texto, eu só dava o tema e antes a gente fazia um conhecimento prévio sobre o assunto. O que os alunos conheciam sobre esse assunto. Aí, ativava, não é. Ai, passava o texto e ficava mais fácil para eles lerem, não é. Depois que eles leram, discutiram o assunto, daí a gente partia para o texto escrito, que era mais a parte de dissertação, do Ensino Médio (MRFKM, 44 anos).

A leitura planejada tem como meta desenvolver a fluência do aluno-leitor; propiciar a aquisição de conhecimentos que o permita avançar na exploração do texto até chegar a um “saber-redigir” (HÉBRARD, 2000, p. 39); e incentivá-los à leitura por meio do prazer de ler. Buscam-se para isso vários materiais escritos, pensados de acordo com o nível de escolaridade, de forma que os alunos tenham contato com textos diversos. Como explica a estagiária no depoimento, as contribuições dos leitores em sala de aula podem ser valorizadas e enriquecidas pela recordação de experiências já vividas. A participação do leitor através de seu conhecimento prévio determina o rumo da aula e minimiza o impacto da dificuldade proveniente do escrito.

Para Burlamaque (2006), o formador de leitores precisa saber o quanto são importantes sua prática e sua ação em sala de aula, e que sua mediação motivará ou não

o aluno à prática da leitura, incentivando o gosto pelo livro. Pois é ele quem indica as leituras, que sugere preferências, quem impõe, através de sua própria seleção, o que gostar e o que não gostar para as leituras a serem realizadas. Tal como explica Chartier (1999, p. 77), a “liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações, derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura”. É pelo texto, entre os espaços de efetuação e legitimação, que o leitor pratica sua caça astuciosa, constituindo sentidos construídos pela efetuação dessa prática.

O que Soares (2006) considera fundamental para um trabalho de leitura em sala de aula, cuja razão de ser é a formação do leitor, é a adequação dos textos a esse objetivo – de formar leitor, ainda que atrelado ao “texto-fonte” (HÉBRARD, 2000) a transformar em escrito.

Eles gostavam, gostavam, principalmente, porque geralmente os alunos não gostam de escrever, não é. Então, quando eles discutiam, liam o texto, eu sentia, assim, empolgação. Não é, um querer falar, outro querer falar e o que leram no texto, comentaram o texto. Entendeu! Aí, depois, na hora de escrever, travava um pouco. Mas isso porque, porque, primeiro era feito a discussão, eles tinham noção do que estavam lendo, já conheciam o assunto. Não é. Eu procurei levar temas bem atuais, como aquele caso da Suzane, que na época estava assim, o caso daquele atentado em São Paulo, que o PCC. Então, era assim. O que estava assim (MRKFM, 44 anos).

Os exercícios de escrita também fazem parte dos programas curriculares das aulas a serem ministradas nos estágios e, freqüentemente, alimentam-se das idéias oriundas dos textos lidos em sala de aula. Na maioria das vezes, os estagiários levam em conta apenas o assunto do texto, algumas vezes também se servem dos textos para familiarizar os alunos-leitores com os gêneros textuais. Não obstante as dificuldades apresentadas, uma passagem é percebida como possível, entre as três modalidades da linguagem. Da leitura silenciosa do texto à oralidade do debate e, finalmente, à escrita da ‘redação’, propiciada pela argumentação encontrada no texto previamente discutido.

Sob essa perspectiva, é preciso reconhecer o esforço da estagiária em procurar seguir uma seqüência em sua prática de leitura, de modo a propiciar as condições

necessárias para a vivência desta leitura. É preciso notar que a complexidade de sua estratégia revela gestos e práticas de uma representação de leitor que se faz oferecendo, a ele, os escritos que estão em circulação.

Esse olhar sobre as práticas de leituras dos alunos no Estágio de Docência permitiu observar algumas regularidades na representação da leitura e da formação do leitor na escola. O que se observou foi a necessidade de trabalhar com um repertório de textos variados, que permitisse aos alunos desempenhar o papel de leitores, pela mobilização de recursos em busca da construção dos sentidos em textos variados.

Os estagiários procuraram textos variados, de literários a jornalísticos e cartas, com a finalidade de desencadear o que entendem por leitura – crítica, reflexiva –, e, nesse sentido a seleção dos textos, variados e de assuntos atuais e do interesse de seus alunos buscou permitir o envolvimento do leitor, para que fossem capazes de construir os próprios sentidos do texto.

Foi possível, também, perceber o esforço dos estagiários em levar aos estudantes um modelo de prática de leitura diferenciada da que foi vivida por eles, estagiários, quando em seus tempos de escola. A preocupação em fazer os alunos procurarem respostas, mergulharem nos textos de forma independente esteve presente em suas falas e em suas práticas na sala de aula das escolas em que estagiaram, indicando uma representação da leitura ligada ao modo como aprenderam a realizar as próprias leituras na Licenciatura, por meio de uma intensa investigação dos sentidos do texto.

Finalmente, verificou-se que as práticas de leitura – antes da Licenciatura, no curso e nos estágios – fazem parte da história dos leitores, vividas fora e dentro dos sistemas de ensino. É desta história, de práticas, e representações, de leitura que se inscrevem os futuros formadores de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as práticas de leitura dos alunos da 4ª série da Licenciatura em Letras. Procurou-se compreender como esses alunos se apropriavam e lidavam com os escritos ao longo de suas histórias de leitores e no estágio de docência. As histórias foram recuperadas, por meio de narrativas, ouvindo-os em relatos de suas experiências como leitores, da compreensão da leitura e da percepção como leitores de suas experiências nos estágios de docência.

Aqui, pretendo retomar as contribuições do trabalho, procurando alinhar os principais elementos que constituíram os modos de apropriação dos escritos pelos alunos da quarta série do curso de Licenciatura em Letras da UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, até o momento do Estágio de Docência, para compreender como foram construídas algumas das representações de leitura destes alunos. Procuro também assinalar algumas implicações possíveis sobre as singularidades destas apropriações e representações para se refletir sobre as práticas de leitura no curso de Licenciatura em Letras.

É preciso salientar que estou consciente de que a minha condição de professora do curso de Letras interferiu na fala dos alunos, fazendo-os revelar, talvez, o que presumiram poder servir aos meus interesses. E aqueles que me permitiram o acesso aos estágios muito provavelmente se sentiram desconfortáveis para realizar as práticas de leitura planejadas, sabedores que estavam da minha presença ali para observá-los. Ainda assim, não só permitiram a minha presença, como colaboraram de forma ativa, proporcionando informações que podem ser consideradas fidedignas para a realização da pesquisa.

Há já algum tempo, penso em como se dá a leitura entre os alunos da Licenciatura e na importância de examiná-la, na perspectiva de suas práticas. E isso se deve a dois fatores que considero pertinentes para a Licenciatura em Letras, que tem entre seus objetivos a formação de formadores de leitores. O primeiro deles, já mencionado anteriormente, é o fato de os alunos, de qualquer série do curso de Letras, à minha pergunta sobre o que estiveram lendo, responderem de forma negativa, de que

não estavam lendo coisa alguma. Essa resposta – intrigante para mim, pois ler era o que mais faziam – mostrou-se paradoxal.

O paradoxo de vê-los realizar as leituras do curso e, ao mesmo tempo, negar que as estavam fazendo, mostrou uma face da representação de leitura que aqueles alunos traziam para a Licenciatura, com a qual eu me sentia na obrigação de lidar – compreender o que, para esses alunos, significava ler –, e que muito me preocupava. Assim como, naquele momento, não se davam conta de suas leituras, quando estivessem na sala de aula como professores, poderiam não se dar conta das leituras de seus alunos. Na desqualificação das próprias práticas, e possivelmente na de seus futuros alunos, estariam ampliando o abismo entre o aprendiz de leitor e a leitura.

O segundo aspecto que me intrigava, consequência do primeiro, era o modo como percebiam as leituras do curso, como faziam, como usavam os textos do curso, o que faziam com eles após as atividades planejadas pelos professores. Enfim, interessava-me saber os modos como os alunos se apropriavam de seus textos do curso e como entendiam o que estavam fazendo.

A primeira dificuldade enfrentada na elaboração desta pesquisa foi perceber o leitor e o seu gesto de leitura volátil. Isso se deveu, em primeiro lugar, à própria característica do material empírico disponível: as lembranças, esboço tênue de uma história rica em complexidade, gestos e atitudes fugazes, únicos a cada momento de leitura.

A segunda, o fato de pensar a minha questão num horizonte amplo – programas políticos, projetos culturais, perspectiva histórica –, que teve como finalidade perceber, e fazer perceber, como os liames culturais deixam marcas que se vêm engendrando até alcançarem as práticas de leitura dos alunos-leitores da Licenciatura em Letras.

A terceira, foi aprender a lidar com as minhas próprias representações de leitor, leitura e formação de leitores. Aprender a lidar com a singularidade das apropriações de cada aluno mostrou-se um caminho rico em alternativas para refletir sobre o meu papel como formadora de leitores.

Reconstituir o caminho do leitor por sua experiência com a leitura, tal como a examinada, fez pensar em como ocorreu, o que houve, que sentidos surgiram, como são as impressões que restaram, se mudou alguma coisa, se houve outras sensações que trouxeram as mesmas impressões. Tantos pensamentos brotaram com as narrativas dos alunos-leitores, que fizeram consolidar a importância do papel do leitor, dos significados que é capaz de construir e de entender os diversos escritos. Falo, não do

leitor ideal a quem o Autor destina a mensagem, mas daquele que faz do escrito o seu escrito, uma apropriação viva em corpo e intelecto.

Recuperar, nas narrativas, concepções de leitura enraizadas em práticas que se vieram enredando ao longo dos tempos, circulando em costumes familiares, projetos políticos e programas culturais, constituiu-se em uma estratégia por meio da qual foi possível examinar as práticas de leitura em que os alunos foram formados, e compreender como as invenções do leitor se definem em determinações múltiplas.

O leitor que surgiu delineado pelos tênues traços da memória apresentou-se num quadro diversificado de comportamentos e atitudes que pude descortinar pelo recorte da história cultural. Quadro, que se mostrou inscrito num panorama de múltiplas de práticas de leituras, reconstruído pelas histórias contadas em família, pela leitura silenciosa das atividades universitárias, pelas observações dos trabalhos em grupo e pelas práticas de leitura nos estágios de docência. Quadro que revelou traços da transmissão dos costumes, envolvendo leituras canônicas, modos de ler e de fazer ler, que resultaram em novos modos de pensar a leitura.

Em seus depoimentos, as relações familiares foram fundamentais para despertar o que consideraram essencial para a formação dos leitores, o prazer da leitura. Os pais não só foram lembrados como leitores ou apreciadores da leitura, mas também por adquirirem livros e revistas, com o objetivo de tornar os filhos leitores. O acervo disponível mostrou-se muito variado, entre as partilhas familiares de historinhas infantis, narrativas orais, livros religiosos e revistas em quadrinhos, um conjunto variado que contribuiu para o acesso à leitura, mesmo, alguns pais tendo que abrir mão de outras necessidades, “Meu pai, se não tinha dinheiro, tinha dinheiro para a leitura” (MAFS, 21 anos).

Segundo os depoimentos, os papéis dos pais e dos professores se confundiram na mediação por despertar o interesse pela leitura, afetando emocionalmente esses alunos pela identificação de gestos e gostos pela leitura, como lembra a aluna em relação a seu professor: “Eu tinha um professor muito legal. Eu gosto dele até hoje. E ele falava assim: – ‘olha, que legal que você lê! Vou te trazer um livro!’ – Nossa, adorei o livro [*Admirável mundo novo*] que ele me emprestou. Ele me falava para ler. Que era muito bom que eu lesse” (SCMS, 21 anos). Nessas oportunidades, o papel dos professores constituiu-se em alavanca para novos projetos de leitura, enquanto as leituras obrigatórias, indicadas pelos professores na escola, foram percebidas como sem sentido e inúteis.

Ao ingressar na universidade, os alunos entraram em contato com textos que se mostraram de difícil compreensão e exigiram novos modos de ler. As maneiras de ler se fizeram destacar por uma ruptura entre as apropriações da leitura já conhecidas e as novas que passaram a realizar. É relevante notar que essa experiência, de modo geral, foi considerada muito traumática. “Encontrei muita dificuldade com os textos da faculdade. Chorei bastante” (AMCS, 44 anos).

Os sentimentos oriundos da experiência na Licenciatura foram determinantes para nortear as referências de leitura, passando a distinguir modos diferentes de ler que se opunham: textos do curso, de leituras obrigatórias e textos cujas leituras causariam prazer. Essa distinção – representada pela polarização entre as leituras obrigatórias e leituras de prazer – foi apontada como relevante para a formação do leitor. Os alunos passaram a considerar que para o aprendiz se interessar pela leitura na escola, condição para formá-lo leitor, seria necessário despertar-lhe o prazer da leitura, “Olha, eu acredito que para ser um formador de leitores tem que passar coisas que interessem, coisas que eles tenham vontade de ler, não coisas como um texto chato” (CJH, 23 anos).

As práticas de leitura realizadas na Licenciatura, como a leitura para identificação de finalidade, a leitura para debate e a leitura para adquirir conhecimento, embora consideradas pelos alunos obrigatórias, trabalhosas e muito complexas para serem realizadas, foram adotadas por estes mesmos alunos no estágio de docência. Os estágios de docência foram o palco, como já era de se esperar, da experiência dos novos saberes. Debater, prática comum na Licenciatura, repetiu-se nos estágios, que procuraram promovê-la como forma de interação e de aprofundamento crítico. Para isso se valeram de textos que estivessem ao alcance dos aprendizes.

No processo, hábitos familiares de leitura, práticas realizadas nas escolas de ensino infantil, fundamental e médio, suportes materiais do escrito, partilhas de leitura entre colegas, choques e emoções em contato com novos usos de textos, construíram um panorama das diferentes maneiras de se lidar com a leitura. É no interior dessas experiências que se situam o significado e a representação da leitura em suas vidas e comportam aspectos da formação do leitor.

A leitura foi objeto de representação complexa. No contexto universitário e no contexto dos estágios, cercou-se de um modo de fazer voltado para o questionamento, para a busca da compreensão mais profunda do texto, da ‘leitura crítica’ – “de buscar o que não está dito” (AMCS, 44 anos) –, englobando a leitura de cartas, revistas, jornais, crônicas, charges, fábulas. Entretanto, a ênfase sobre leitura, representada por aquela

que forma leitores recai na de textos literários, principalmente aquelas que tratam de temas do conhecimento do aluno, “Apesar de o Sidney Sheldon não trazer o conhecimento que a leitura dos clássicos trazem, para a formação do leitor, é o mais importante” (JSF, 22 anos).

Quanto ao objeto livro, ainda foi considerado o suporte de leitura mais importante identificado pelo leitor. Nesse sentido, uma face da leitura que valoriza o objeto livro em detrimento do ato de ler finda por desqualificar todas as leituras feitas nos suportes mencionados, e nos que não são percebidos, tais como as fotocópias. A representação da leitura presa a suportes específicos e a textos literários, de prazer, de fantasia, distancia-se do que é considerado fundamental para formar leitores: a compreensão dos contrastes e das diferenças entre os diversos tipos de textos e da finalidade de seus suportes; distancia-se também da construção de um novo olhar sobre o fenômeno da leitura, de suas práticas e apropriações.

Quanto à biblioteca, embora os alunos da Licenciatura, enquanto ainda estavam no Ensino Fundamental e Médio, a tenham utilizado para a retirada de seus livros para as leituras preferidas, na universidade, representou apenas o local de consulta às bibliografias indicadas pelos professores do curso. Essa perspectiva precisa ser mudada, para ser vista, planejada e pensada como um espaço cultural, de acesso freqüente de todos, para a realização de todos os tipos leitura, em todos os suportes. E nesse sentido os projetos culturais em torno da implantação de bibliotecas em todos os cantos do país são fundamentais para a mudança da visão de biblioteca, escolar, somente como local de estudo.

As apropriações e representações da leitura estão ligadas à construção das experiências vividas na relação com outros indivíduos, com a comunidade, com o material escrito e com a escola, entretanto, o fato de novas práticas irem se engendrando não significa que sejam eliminadas antigas práticas e representações da leitura. As novas práticas que se vão tecendo incorporam-se ao cotidiano e desdobram-se em maneiras diferenciadas de lidar com os escritos. O que se pôde observar é que o leitor se constrói de forma complexa, mediante a identificação de gestos, práticas de leitura escolares e familiares, individuais e coletivas.

Novas formas de apropriação dos escritos trazem novas maneiras de abordá-los. Esses usos plurais e específicos dos escritos, e que constituem diferentes maneiras de ler, precisam fazer parte dos debates no interior da Licenciatura em Letras, como apontado por Carvalho (2001). A promoção da leitura, proporcionada por experiências

teóricas e práticas vivenciadas ao longo da Licenciatura, pode ser uma forma de criar condições para os alunos refletirem a questão da formação do leitor.

O que se evidenciou, no exame das práticas de leitura dos alunos da Licenciatura, foi o destaque à distinção que fazem entre a leitura prazer e a leitura trabalho e o modo como percebem que o leitor precisa ser incentivado pelo prazer da leitura. A questão da formação do leitor na escola passa pela necessidade de os professores, formadores de leitores, acentuarem que, se o incentivo à leitura é importante, ler é um “verbo transitivo” (SOARES, 2005, p. 29), lê-se algo – de tipos diferentes –, e como tal, é necessário que a escola ensine a ler esses diferentes tipos de textos.

Considero, assim, que, para o professor do curso de Licenciatura em Letras, o conhecimento das práticas de leitura dos alunos pode contribuir para uma reflexão acerca das dificuldades que os alunos encontram com a leitura, ao ingressarem no curso superior. Pois, como ficou evidenciado, os alunos aprenderam a ler alguns tipos de textos, e o fazem com propriedade. Em outros, contudo, como os textos universitários, encontraram muitas dificuldades que poderiam ser resolvidas se soubessem como fazer para ler esses textos.

Formar leitores é um objetivo cuja concretização varia de acordo com o entendimento do que é leitura, isto é, varia em função do leitor que se tem em mente e depende do contexto em que ele se inscreve. Os depoimentos dados pelos alunos indicaram que a prática de leitura na Licenciatura em Letras permitiu maior aprofundamento em relação à construção dos sentidos do texto. Para isso, utilizaram diferentes modos de apropriação dos textos, lembrados, entretanto, como resultado de uma experiência traumática e desgastante, a partir das quais construíram uma visão de leitura distinta da que faziam de sua formação de leitores. As práticas de leitura realizadas na Licenciatura não contribuíram para reelaborar o modo de compreender a formação do leitor.

A visão de leitura que um projeto político-social prevê para o aluno leitor que se pretende formar pela escola de ensino fundamental e médio, de participação ativa na construção dos sentidos do texto, mais do que um gosto, implica uma prática que permita saber usar os textos para pensar analiticamente o mundo. O problema da formação do leitor reside, portanto, numa prática de leitura que suscite a reflexão sobre as múltiplas dimensões do ato da leitura. O que, a meu ver, também se inscreve no papel das práticas de leitura realizadas na Licenciatura.

Essa reflexão pode servir para os professores da Licenciatura repensarem as próprias práticas de leitura, permitindo a reconstrução de outras formas de relação entre os textos e os alunos. Haja vista a necessidade de aprender a lidar com os diferentes escritos, mais do que a formação do hábito, do gosto ou do prazer (ARENA, 2003), implica uma alteração no enfoque dado à própria prática de leitura em sala de aula. Repensar a condição de leitor e de professor pode contribuir para a formação do aluno, futuro formador de leitores.

No contexto dos desafios que a leitura apresenta à escola, é importante sublinhar o papel dos leitores, o que conduz à formação de formadores de leitores, na Licenciatura. Se considerarmos que os alunos do curso de Licenciatura em Letras são membros de uma mesma comunidade interpretativa, apresentando comportamentos, saberes, atitudes e valores em comuns, é no interior dessa comunidade que são mantidos, ou não, conceitos e valores que estão, e estarão, nas práticas e representações da leitura de novos professores.

Sob a ótica dos depoimentos coletados e expostos pela pesquisa, ancorados nas diferentes trajetórias de leitura dos alunos da Licenciatura em Letras que paulatinamente se foram revelando, este material pode servir como fonte para o aprofundamento da questão sobre o modo como suas histórias de leitura repercutem sobre as práticas nos estágios de docência.

A partir da experiência de rememoração das práticas de leitura dos alunos da Licenciatura, pude me rever como professora, olhando para as minhas próprias práticas nas aulas da Licenciatura. Acredito que este olhar, ainda mais distanciado pelo afastamento para dedicar-me ao Doutorado, foi fundamental para repensar as minhas práticas e representações de leitura. Assim, o vivenciar da pesquisa acabou se mostrando um caminho para a reflexão sobre o meu trabalho para a formação do leitor.

Creio, entretanto, que a mais importante das contribuições deste estudo é a possibilidade de interlocução das questões que afetam as práticas de leitura na Licenciatura em Letras, da UNIOESTE, com outras comunidades. Talvez seja uma forma, no plural, de confrontar e envolver, por meio das discussões em torno dos diferentes modos de abordar os escritos, as práticas de leitura do leitor que se quer formar. O problema da formação de leitores não reside apenas nos textos a serem lidos, mas também nas maneiras de fazê-lo e nas condições sociais, históricas e culturais em que esses leitores se inscrevem.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny (Org.). **Meu professor inesquecível**. SP: Gente, 1997.

_____. A formação do leitor. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. RJ: Argus, 1999, nº 10. <<http://www.leiabrasil.org.br>> acesso disponível em 27/02/07.

ABREU, Márcia. Contradições em torno ao ato de ler. In: **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, Mercado de Letras, ano 17, junho 1998, nº 31.

_____. **Os caminhos dos livros**. Campinas (SP): Mercado de Letras, ALB, 2003.

_____. **Leitura, História e História da leitura**. Campinas (SP): Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2000.

ANDRADE, Ludmila T. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes**. BH (MG): Ceale; Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli E.D.A. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: **Cadernos CEDES**, Campinas (SP), v.18, n. 43, versão impressa SCIELO Brasil, 1997.

_____. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: COELHO; BROENS; LEMES. (Org.) **Pedagogia cidadã – Cadernos de Formação – Metodologia da pesquisa científica e educacional**. SP: UNESP, 2004.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 12^a.ed. Campinas (SP): Papirus, 2005.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005^a.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. RJ: FGV, 2005.

ANTUNES, Benedito. Quando o professor é o leitor. In: GREGOLIN; LEONEL. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas**. Araraquara (SP): Cursos de Pós-graduação em Letras, FCL UNESP-AR, p. 95-101, 1997.

ANTUNES, B.; CECCANTINI, J. “Os clássicos: entre a sacralização e a banalização” In: BENITES, S; FARTO, R. (Orgs.). **À roda da leitura: língua e literatura no jornal Proleitura**. SP: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

AQUINO, Mirian. Práticas de leitura: uma narrativa deslizando sobre fios da memória. In: **Revista Leitura: teoria e prática**. Campinas, Mercado de Letras, ano 19, dez. 2000, nº 36.

ARENA, Dagoberto B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M^a R. (Org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM Editora, 2003.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. SP: Cia. Melhoramentos, 1990.
 BÁEZ, Fernando. **História da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque**. RJ: Ediouro, 2006.

BARBOSA, Raquel L. L. As crianças lá em casa vão estudar, ah! Isso vão! In: **Leitura: teoria e prática**, Campinas, Mercado de Letras, ano 12, jun/1993, nº 21.

_____. **Mitificação da leitura. A construção do herói**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

_____. **Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo**. SP: Arte&Ciência, 1998.

_____. **A construção do herói. Leituras na escola: Assis, 1920/1950**. SP: Ed.UNESP, 2001.

_____. (Org.) **Formação de educadores – Desafios e perspectivas**. SP: UNESP, 2004.

_____. (Org.) **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. SP: UNESP, 2005.

_____. (Org.) **Formação de educadores – Artes e técnicas – Ciências e políticas**. SP: UNESP, 2007.

_____. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental e Médio. Livros didáticos e conceitos sócio-ambientais (Assis, 1997-2003)**. 2007. Tese (Livre Docência em Didática), Faculdade de Educação, da Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2007.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

_____. A história cultural francesa – caminhos de investigação. In: **Revista de História e Estudos Culturais**, out/nov/dez de 2005. vol. 2, n 4, disponível em www.revistafenix.pro.br, março de 2007.

BARROSO, M.Alice. A formação do leitor. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. RJ: Argus, 1999. <<http://www.leiabrasil.org.br>> acesso disponível em 27/02/07.

BARTALO, Linete. **Leitura, hábito de estudo e desempenho acadêmico de estudantes de biblioteconomia da UEL**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 1997, 188p.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. SP: Perspectiva, 2006.

BATISTA, Antônio A.G. Os (as) professores (as) são ‘não-leitores’? In: MARINHO; SILVA. (Org.) **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998.

BATISTA, Antônio; GALVÃO, Ana Maria. Práticas de leitura, impressos, letramentos: BATISTA; GALVÃO (Org.) uma introdução. In: **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. BH (MG): Autêntica, 2002.

BATISTA, Antônio; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica In: COSTA VAL, M^a G; MARCUSCHI, B. (Orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. BH (MG): Ceale, Autêntica, 2005.

BELICH, Daniela. Brasileiro não tem hábito de leitura. In: **Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais**. www.lpp-uerj.net/olped. Disponível em 10/3/07.

BELMIRO, Célia A. A leitura na educação de jovens e adultos. In: EVANGELISTA, A. et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil**. BH (MG): Ceale, Autêntica, 2006.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. RJ: Objetiva, 2001.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 81, p. 91-113, dez, 2005.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

BONFIL, Robert. A leitura nas comunidades judaicas da Europa Ocidental na Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. (Org). SP: Ática, 1998.

BORBA, Vicentina. A prática de leitura nos cursos de Letras. **Revista Leitura: teoria e prática**, Campinas, Mercado de Letras, ano 14, dez. 1995, nº 26.

BORDINI, M^a da Glória e AGUIAR, Vera T. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. RJ: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6^a ed. SP: Perspectiva, 2005.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, J.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. (Coord.). RJ: Editora FGV, 2005a.

BOUMARD, Patrick. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. In: **Psi – Revista de Psicologia Social e Institucional**. Londrina (PR), vol. 1, n.2, nov., 1999. <http://www2.ccb/psicologia/revista/texto1v1n22.htm>

BRITTO, Luiz P.L. Leitor interditado In: MARINHO; SILVA. (Org.) **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998.

_____. Leitura e Política. In **Revista Leitura: Teoria e Prática** – Estudos. Ano 18, junho, nº 33, 1999.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** RJ: Zahar, 2005.

BURLAMAQUE, Fabiane V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, M^a Z; SILVA, V. (Orgs). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. SP: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

BUSETTO, Áureo. Para pensar os conceitos de campo e habitus de Bourdieu. In: BARBOSA, R (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. SP: Ed. UNESP, 497-512, 2004.

CAFARDO, Renata. PISA: país melhora em matemática e piora em leitura, mostra OCDE. www.jornaldaciencia.org.br, 05/12/07; **O Estado de São Paulo**, 05/12/07.

CAMACHO, L. M. Y e BELTRAME, S.A.B Usos e Abusos da etnografia na educação. <http://www.educacaoonline.pro.br>. disponível em 20/3/2007.

CAMARGO, Aspásia. Quinze anos de história oral: documentação e metodologia. In: VERENA, A. Apresentação da 1^a edição. Manual de História Oral. 2^a. Ed. RJ: Ed. FGV, 2004.

CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior In: **TEIAS**: Revista da Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, nº 5, p. 7 – 21, 2001.

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (Org). **História da leitura no mundo ocidental**. SP: Editora Ática, vol. 1, 1998.

_____. **História da leitura no mundo ocidental**. SP: Ática, vol. 2, 1999.

CECCANTINI, João L. Leitura para além da escola: representações da leitura na literatura juvenil contemporânea. In: PAIVA, A. et al.(Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. BH: Ceale; Autêntica, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis (RJ): Vozes. 1994.

CEREJA, William R. Para gostar de ler In: **Gazeta Mercantil**. 9/12/05.

CHARTIER, Anne M. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Set/out/dez., nº 0, 1995.

_____. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 26, Nº 2, p. 157–168, 2000.

_____. Os futuros professores e a leitura In: GALVÃO; BATISTA. (Org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. BH: Autêntica, 2002.

CHARTIER, Anne M; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura – 1880 – 1980**. SP: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

_____. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, vol.5, n. 11, jan/ abr., 1991.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 7, n.13, p. 97-113, 1994.

_____. **Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna**. Madrid: Alianza Universidad, 1994a.

_____. **Práticas de Leitura**. (Org.). SP: Estação Liberdade, 1996.

_____. Introdução. In: **História da Leitura no mundo ocidental**. SP: Ática, vol 1, 1998.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. SP: Editora Unesp, Imprensa Oficial SP, 1999.

_____. A comunidade dos leitores. In: **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Campinas (SP): Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999a.

_____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, L. (Org.) **A Nova História Cultural**. SP: Martins Fontes, 2001.

_____. **Os desafios da escrita**. SP: Editora da UNESP, 2002.

_____. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**, 2003.

_____. Representações e práticas: leituras camponesas no século XVIII. In: CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. SP: Editora UNESP, 2004.

_____. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. (Coord.). **Usos e abusos da história oral**. RJ: Editora FGV, 2005.

_____. **Inscriver e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVII**. SP: UNESP, 2007.

COELHO, Neli N. **Panorama histórico da literatura infanto-juvenil – das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo**. SP: Ática, 1991.

CONDINI, Paulo. Afinal, a formação de que leitor? In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. RJ: Argus, 1999. <<http://www.leiabrasil.org.br>> acesso disponível em 27/02/07.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS
<http://portal.mec.gov.br> acesso disponível em agosto de 2007.

CORRÊA, Carlos H. A. **Entre práticas e representações: um estudo sobre aspectos da leitura na universidade**. Dissertação. (Mestrado, Educação) Campinas: Faculdade de Educação, 1999, 200 p.

_____. Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: SILVA, L (Org.). **Entre leitores: alunos, professores**. Campinas: Komedi, Arte Escrita, 2001.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. RJ: Graal, 1986.

_____. A leitura rousseauista e um leitor ‘comum’. In: CHARTIER. (Org.) **Práticas de leitura**. SP: Estação Liberdade, 1996.

_____. **El coloquio de los lectores – Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CRAMER, Eugene; CASTLE, Marieta. **Incentivando o amor pela leitura**. PA: Artmed, 2001.

DAUSTER, Tânia, PAVÃO, Andréa. A invenção do leitor acadêmico – quando a leitura é estudo. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Brasileira de Antropologia, Brasília, julho, 2000.

_____. **A invenção do leitor acadêmico – Universitários, leitura e diferenças culturais**. Livro publicado na internet em 2002, a partir de projeto de pesquisa – Os universitários – modo de vida e práticas leitoras. DAUSTER, T. (Org.) PUC – Rio de Janeiro – CNPq, jan. 2000.

_____. Jogos de inclusão e exclusão sociais – sobre leitores e escritores urbanos no final do século XX no Rio de Janeiro. In: YUNES, E.; OSWALD, Mª L. (Orgs.). **A experiência da leitura**. SP: Ed. Loyola, 2003.

_____. Espaços de sociabilidade: ouvindo escritores e editores sobre a formação do leitor e políticas públicas de leitura no final do século XX. In: **A formação do leitor**, <http://www.leiabrasil.org.br>, disponível em 27/02/07.

_____. Leitores, Autores, Leitura e Escola. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. RJ: Argus, 1999. <<http://www.leiabrasil.org.br>> acesso disponível em 27/02/07.

DELGADO, Lucília A.N. **História oral – memória, tempo, identidades**. BH (MG): Autêntica, 2006.

DICIONÁRIO Cravo Albin da Música Popular Brasileira. www.dicionariompb.com.br, disponível em 12/07/07.

DOYLE, Plínio. Amigo dos livros. In: SILVEIRA; RIBAS. (Org.) **A paixão pelos livros**. RJ: Casa da Palavra, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: COELHO; BROENS; LEMES (Org.) **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – Metodologia da pesquisa científica e educacional**. SP: UNESP, 2004.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. RJ: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norberto. **O processo civilizador. Uma história dos costumes**. RJ: Zahar, vol. 1, 1994.

ESCARPIT, Robert; BARKER, Ronald. **A fome de ler**. RJ: FGV, 1975.

EVANGELISTA, Aracy A.M. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. In: MARINHO; SILVA. (Org.) **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998.

EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, M^a Zélia. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil**. BH(mg): Autêntica, 2006.

FABRE, Daniel. O livro e sua magia. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. SP: Estação Liberdade, 1996.

FARIA FILHO, Luciano (Org.). **Modos de ler formas de escrever**. BH, MG: Autêntica, 1998.

FERNANDES, D. et al Se quer saber, porque não pergunta? In: **Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem**. Lisboa: IIE, 1994.

FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína. (Orgs.) **Usos & abusos da história oral**. 7^a ed., RJ: FGV, 2005.

FERREIRA, Norma. Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese (Doutorado, Educação) UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

FISH, Stanley. Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities. Cambridge, Mass: Harvard UP, 1982.
<http://social.chass.ncsu.edu/wyrick/debclass/fish.htm>. Disponível 28/02/2007.

FISCHER, Steven R. **A History of Reading**. Great Britain, London: Reaktion Books Ltd, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. PA (RS): Artmed, 1984.

_____. O que a escola precisa saber (e fazer) para formar leitores. In: **Revista Nova Escola**. Rio de Janeiro, abril, 1993.

_____. **A criança, o professor, a leitura.** PA (RS): Artmed, 1997.

_____. O que é aprender a ler. <http://www.portaldasletras.com.br> acesso disponível agosto 2007.

FRAGO, Antonio V. Historia de la educación y historia cultural – posibilidades, problemas, cuestiones. In: **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, set/out/nov/dez, 1995, nº 0.

FRAISSE, Emmanuel. O livro, a leitura e o leitor na crítica literária francesa (1880 – 1980) In: FRAISSE, E. et al (Orgs.) **Representações e imagens da leitura.** SP: Ática, 1997.

FRAISSE, E.; POMPUGNAC, JC; POULAIN, M. **Representações e imagens da leitura.** SP: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** RJ: Paz e terra, 1979.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** SP: Cortez, 2001.

GALVÃO, Ana Maria e BATISTA, Antônio A. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaio_disponivel_em_25/04/07.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** RJ: LTC, 1989.

GIL, Gilberto. Discurso de Abertura do Ano Ibero-americano de leitura (2004). www.discursosgil.br disponível em setembro de 2007.

GILMONT, Jean-François Reformas protestantes e leitura. In: CAVALLO, G. ; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental.** SP: Ática, vol. 2, 1999.

GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição.** SP: Companhia das Letras, 2006.

GHIRALDELO, Claudete M. (Org). **Língua Portuguesa no Ensino Superior – experiências e reflexões.** São Carlos (SP): Claraluz, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura.** SP: Estação Liberdade, 1996.

GRAFTON, Anthony. O leitor humanista. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental.** SP: Ática, vol. 2, 1999.

GRAMMONT, Guiomar A formação do leitor. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista.** RJ: Argus, 1999, nº 12 <<http://www.leiabrasil.org.br>> acesso disponível em 27/02/07.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentos psicológicos – manual prático de elaboração**. Brasília: LabPam; IBAPP, p. 231-258, 1999.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora. A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas (SP): Mercado de Letras: Faep/ Unicamp: SP, Fapesp, 2002.

HABERT, Angeluccia **Fotonovela e Indústria Cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO; CHARTIER. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. SP: Ática, vol. 1, 1998.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentim Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER. (Org.) **Práticas de Leitura**. SP: Estação Liberdade, 1996.

_____. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2000.

HOBSBAWN, Eric J. **Sobre história**. 2ª ed. SP: Companhia das Letras, 2007.

HUNT, Lynn. (Orgs.) **A nova história cultural**. SP: Martins Fontes, 2006.

_____. Apresentação: história, cultura e texto. In: **A nova história cultural**. Org. HUNT, L. SP: Martins Fontes, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA <http://www.inep.gov.br> acesso disponível em 5 de fevereiro de 2007.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. vol. 1. PA: Artes Médicas, 1994.

JOUE, Vincent. **A leitura**. SP: Editora UNESP, 2002.

JULIA, Dominique. Leituras e contra-reforma. In: CAVALLO; CHARTIER. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. SP: Ática, vol. 2, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. SP: Global, 2003.

KRAMER, Sônia. Práticas de leitura e escrita na escola: contribuições de Roger Chartier. In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas, Mercado de Letras, Ano 24, março, nº 46, 2006.

LACERDA FILHO, M. Nova história cultural e micro-história: uma breve reflexão de suas origens. <http://www.revelacaoonline.uniube.br> , 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira – história e histórias. SP: Ática, 1991.

_____. **A formação da leitura no Brasil**. SP: Ática, 1998.

LARAIA, Roque. **Cultura – um conceito antropológico**. 19ª ed., RJ: Zahar, 2006.

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. In: **Studios sobre literatura y formación**. Barcelona: Editora Alertes, 1996.

_____. Os paradoxos da repetição e a diferença. Notas sobre o comentário de texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: ABREU, Márcia. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2000.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. BH: Autêntica, 2001.

LAURIA, Maria Paula P. **PCN - Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Portal do Ministério da Educação e Cultura, <http://portal.mec.gov.br>, agosto de 2007.

LEAL, Telma. Prática social de leitura na escola e na sociedade. In: **Revista Leitura: teoria e prática**. Campinas, Mercado de Letras, Ano 18, dez. 99, nº 34.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Texto na íntegra da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. <<http://www.senado.gov.br>> acesso disponível em agosto de 2007.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Texto na íntegra da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Cascavel, PR: Editora da UNIOESTE, 2000.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, J.; AMADO, J. (Coord.). **Usos e abusos da história oral**. RJ: Editora FGV, 2005.

LEWIS, Clive S. **A experiência de ler**. Porto (Portugal): Elementos Sudoeste, 2000.

LONTRA, Hilda O. (Org.). **História de leitores**. Brasília: Ed. UnB, Oficina editorial do Instituto de Letras, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO; CHARTIER. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. vol. 2. SP: Ática, 1999.

MACHADO, Tertuliana. **A formação do aluno leitor**. Dissertação (Mestrado, Engenharia de Produção, Florianópolis, SC), Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário M. Sobre o ensino de leitura. In: **Revista Leitura: teoria e prática**. Campinas, Mercado de Letras, Ano 14, jun. 1995, nº 25.

_____ **Leitura, literatura e escola.** SP: Martins Fontes, 2001.

_____ História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 27/04/06.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** SP: Companhia das Letras, 1997.

_____ **No bosque do espelho.** SP: Companhia das Letras, 2000.

_____ **Os livros e os dias: um ano de leituras prazerosas.** SP: Companhia das Letras, 2005.

_____ **A biblioteca à noite.** SP: Companhia das Letras, 2006.

MANZINI, Eduardo. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: . MARQUEZINE; ALMEIDA; OMOTE. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial** Londrina (PR): EDUEL, 2003.

MARIN, Louis. Ler um quadro. Uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER. (Org.) **Práticas de Leitura.** SP: Estação Liberdade, 1996.

MARINHO, Marildes (Orgs.) **Leituras do professor.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998.

MARQUES, Carlos A. e PEREIRA, Júlio E. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, nº 78, abril 2002.

MARQUES NETO, José C. www.leiabrasil.org.br acesso em 27 de agosto de 2006.

MARTINS, M^a Helena. **O que é a leitura.** 17^a ed. SP: Brasiliense, 1994.

MARTHA, Alice A.P. Leituras na prisão: Negrinha, de Monteiro Lobato. In: TURCHI, Maria Zaira, SILVA, Vera Maria T. (Org.) **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão.** SP: Cultura Acadêmica: Assis (SP): ANEP, 2006.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. UERJ. <http://www.ines.org.br/pagina/revista/Revistas.htm>, 2001.

_____ Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendência no Brasil. In: **FACED** – Revista Educação em Foco – MG, vol. 11, n 1, mar/ago, 2006.

MILLARCH, Aramis. As fotonovelas. In: Jornal **O Estado do Paraná**. p. 4, 10 de fevereiro de 1974. <<http://www.tabloidedigital.com.br>> acesso disponível em 21 de fevereiro de 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO MINISTRO PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1442, de 10 de agosto de 2006 – Instituição do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL).

MORAES, Ana A.de A. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. SILVA, L. et al (Orgs). **Entre leitores: alunos, professores**. Campinas (SP): Komedi; Arte Escrita, 2001.

MORAIS, José. **A arte de ler**. SP: Ed. UNESP, 1996.

MOYSÉS, Sarita M.A. Literatura e História – imagens de leitura e leitores no Brasil no século XIX. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Set/out/nov/dez, 1995, nº 0.

NOGUEIRA, M^a Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação – Pierre Bourdieu**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

NORONHA, Olinda Ma. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas (SP): Alínea, 2000.

OBSERVATÓRIO LATINO-AMERICANO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

<http://www.lpp.uerj.net/olped/documentos> acesso disponível em 5/2/07.

PACÍFICO, Soraya M.R.e ROMÃO, Lucília M. S. A leitura no imaginário social: ler para quem, para quê? In: **Revista Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, Mercado de Letras, ano 24, março, n. 46, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA. Secretaria de Educação Fundamental. RJ: DP&A, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA – LITERATURA – ENSINO MÉDIO. Secretaria de Educação Fundamental. RJ: DP&A, 2000.

PARKES, Malcom. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. SP: Ática, 1998.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAULINO, G.; VERSIANI, Z (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. BH (MG): Ceale; Autêntica, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. RJ: Rocco, 1993.

PESAVENTO, Sandra J. **História Cultural: experiências de pesquisa**. PESAVENTO, S. (Org.). PA, RS: Editora da UFRGS, 2003.

_____. **Escrito, linguagem, objetos: leituras de história cultural**. PESAVENTO, S. (Org.). Bauru, SP: EDUSC, 2004.

_____. **História e História Cultural**. BH, MG: Autêntica, 2005.

PERISSÉ, Gabriel. **O leitor criativo: a busca da leitura eficaz**. SP: Omega Ed, 2004.

_____. **Elogio da leitura**. Barueri (SP): Manole, 2005.

PERROTI, Edmir. Leitores, leitores e outros afins – apontamentos sobre a formação do leitor. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. RJ: Argus, 1999. <<http://www.leiabrasil.org.br>> acesso disponível em 27/02/07.

PETRUCI, Maria das Graças; MARTINO, Vânia. “Diretrizes e normas técnicas para a elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos”. In COELHO; BROENS; LEMES. (Org.). **Pedagogia cidadã – Cadernos de Formação – Metodologia da pesquisa científica e educacional**. SP: UNESP, 2004.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, G; CHARTIER, R. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 2. SP: Ática, 1999.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. SP: Companhia das Letras, 2006.

PIMENTA, Ângela. Cultura de massa. In: **Revista VEJA**, 18/06/97.

PIOLLA, Gilmar Poderia ser pior, sr. Ministro? <http://www.aprendiz.org.br/> disponível em 19/09/07.

II PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO – 1975-1979
<http://portal.unesco.org> acesso disponível em agosto 2007.

III PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO – 1980-1985
<http://www.usp.br/fau/docentes/depprojetos> acesso disponível em agosto de 2007.

II PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA 1975-1979
<http://www.inep.gov.br> acesso disponível agosto de 2007.

III PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO 1980-1985
<http://www.inep.gov.br> acesso disponível em agosto de 2007.

POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de aprendizado. In: FRAISSE, E. et al (Orgs.) **Representações e imagens da leitura**. SP: Ática, 1997.

POULAIN, Martine. Cenas de leitura na pintura, na fotografia, no cartaz, de 1881 a 1989. In: FRAISSE, E. et al (Orgs.) **Representações e imagens da leitura**. SP: Ática, 1997.

PRADO, Paulo; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. RJ: Argus, 1999.

PROJETO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM LETRAS, UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, 1984/1996/2000/2003.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Campinas (SP): Pontes, 3ª ed, 2001.

REAL, L. M e PARKER, R. A. **Metodologia da pesquisa: do planejamento à execução**. SP: Pioneira, 2000.

RELATÓRIO APRESENTADO À COMISSÃO DE RECONHECIMENTO DA UNIOESTE. UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 1993.

RIBEIRO, Vera M. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. SP: Global, 2003.

ROCCO, Ma. Thereza F. Leitor, leitura, escola: uma trama plural. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. RJ: Argus, 1999. <<http://www.leiabrasil.org.br>> acesso disponível em 27/02/07.

RODRIGUES, Zita A.L. A formação do leitor, nº 12. www.cesblu.br/revista/artigos/zita1909.pdf acesso disponível em 17/09/07.

_____ As políticas do governo FHC (1995-2002) para a educação. <http://www.cesblu.br/revista/artigos/> acesso disponível em 17/09/07.

SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO; CHARTIER (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. SP: Ática, vol. 1, 1998.

SANTOS, Andréa. Trajetórias da história social e da nova história cultural: cultural, civilização e costumes no cotidiano do mundo do trabalho. Artigo apresentado no IX Simpósio Internacional Processo Civilizador, Ponta Grossa, Paraná, 2005.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Das ficções do arquivo: ordem dos livros e práticas de leitura na biblioteca pública da corte imperial. In: ABREU. (Org.) **Leitura, História e História da leitura**. Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

SILVA, Lílían L. M. da A revista Leitura: teoria e prática e o professor – um leitor em formação. In: MARINHO; SILVA. (Org.) **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1993.

SILVA, Ezequiel T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 5ª ed. SP: Cortez, Autores Associados, 1991.

_____ **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____ **Elementos de pedagogia da leitura**. SP: Martins Fontes, 1998.

_____ **De olhos abertos reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. SP: Ática, 1999.

_____ **Conferências sobre a leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. A formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. RJ: Argus, 1999. <<http://www.leiabrasil.org.br>> acesso disponível em 27/02/07.

SILVA, Rosilânia M. Fracasso escolar: uma consequência da metodologia silábica. <http://www.cedu.ufal.br/Revista/Revista09/> acesso disponível em 18 de fevereiro de 2008.

SILVEIRA, Zuleide S. “Educação profissional no Brasil: da industrialização ao séc. XXI”. <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca>, publicado em 27 de abril de 2006.

SOARES, Magda. O livro didático e a escolarização da leitura – entrevista concedida internet em 2 de outubro de 2002.

_____. Introdução – Ler, verbo transitivo. In: PAIVA; MARTINS; PAULINO; VERSIANI (Orgs.) **Leituras literárias – discursos transitivos..** BH (MG): Autêntica, 2005.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. BH (MG): Associados, 2006.

SOUSA, Ma. de Lourdes Dionísio de. Condições sociais de produção de leitores – tijolo com tijolo num desenho nem sempre mágico. In: **Literacias – Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, 12 (1), pp. 127-147, 1999.

SVENBRO, Jesper. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. SP: Ática, vol. 1, 1998.

SUASSUNA, Livia. O que são, por que e como se escreveram os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO; SILVA. (Org.) **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998.

_____. Cultura e leitura. In: Revista **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, Mercado de Letras, ano 17, dez/1998, nº32, 1998.

TELLES, João A. É pesquisa é?: Sobre pesquisa educacional, o professor é o pesquisador. In: **Linguagem e Ensino**, Pelotas (RS), vol. 5, n. 2, 91-116, 2002.

VALDEZ, Diane. Livros de leitura para a infância: fontes para a história da educação brasileira (1868/1960). In: **Leitura: Teoria e Prática**, ano 22, setembro, nº 43, 2004.

VIDAL, Diana G. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, L. (Org.) **Modos de ler/Formas de escrever: estudo de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, M (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2000.

VIVALEITURA <http://www.pnll.gov.br> e <http://www.vivaleitura.gov> acesso disponível em 2007.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, J; AMADO, J. (Coord.). **Usos e abusos da história oral**. RJ: Editora FGV, 2005.

WALTY, Ivete L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil**. BH (MG): Ceale, Autêntica, 2006.

WERTHEIN, Jorge. A UNESCO e a formação do leitor. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. RJ: Argus, 1999. <<http://www.leiabrasil.org.br>> acesso disponível em 27/02/07.

_____. Viva(mos) a Leitura. In: **Correio Braziliense**, 10 de abril, 2005.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALLO, G; CHARTIER, R. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 2. SP: Ática, 1999.

WITTER, Geraldina P. (Org.) **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas (SP): Alínea, 1999.

YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. RJ: PUC- Rio; SP: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana; OSWALD, M^a Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. SP: Loyola, 2003.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula – um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. PA (RS): Artmed, 2004.

ZAPPONE, Mirian H.Y. **Práticas de leitura na escola**. Tese (Doutorado. Teoria Literária, Letras, 248p. UNICAMP) Campinas: Unicamp, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. SP: Contexto, 1991.

_____. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. PA (RS): Mercado Aberto, 1993.

_____. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA; GALVÃO. (Org.) **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. BH (MG): Autêntica, 2002.

_____. A leitura no Brasil, sua história, suas instituições. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>, disponível em 26 setembro de 2007(a).

_____ A formação do leitor In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. RJ: Argus, 1999, nº 25. <<http://www.leiabrasil.org.br>> acesso disponível em 27/02/07.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. SP: Ática, 2001.

APÊNDICE 1

Prezado aluno (a):

Este questionário tem como objetivo conhecer o modo como você lê, suas experiências com a leitura ao longo de sua vida, sua atitude e o significado que você atribui à leitura. Leia com atenção e marque a alternativa conforme o proposto para cada questão. Neste questionário não há respostas certas ou erradas, elas devem apenas indicar a sua forma habitual de pensar e agir com respeito à sua prática de leitura. Este questionário é confidencial, pois se trata de uma pesquisa para o Doutorado.

Obrigada pela atenção!

Curso: LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS - _____		
Período: _____ - Campus _____		
Profissão: _____		
Idade: _____		
Sexo:	☐ Feminino	☐ Masculino
Tem atividade remunerada:	☐ Sim	☐ Não
Formação no Ensino Fundamental:.....	☐ Pública	☐ Particular
Formação no Ensino Médio:.....	☐ Pública	☐ Particular
Acesso regular à Internet:	☐ Sim	☐ Não
Ambiente familiar: - Lê regularmente	☐ Sim	☐ Não

1- Geralmente, seu interesse por determinada leitura acontece por que: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) lê comentários sobre aquele assunto
- (2) um professor indica
- (3) um amigo (a) indica
- (4) familiares indicam
- (5) outros. Identifique: _____

2- De forma geral, quando é necessário fazer a leitura de um texto do curso, você: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) segue as orientações de leitura dadas pelo (a) professor (a)
- (2) segue sequencialmente o texto, lendo cada parte atentamente
- (3) faz uma leitura geral e retorna aos parágrafos que considerou mais importantes
- (4) levanta questões sobre o assunto antes de começar a leitura
- (5) Outro: (identifique): _____

3- Em termos de compreensão, você tem observado que a leitura dos textos do curso é mais produtiva: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) quando o (a) professor (a) estabelece como quer que leia o texto
- (2) quando você o lê em voz alta
- (3) quando você determina sua própria estratégia e lê em silêncio
- (4) ao final da primeira leitura, organiza uma estratégia
- (5) Outro: (identifique) _____

4- Você se considera, de modo geral um leitor: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) que lê tudo o que lhe cai às mãos
- (2) que lê apenas o que é obrigatório
- (3) que sabe que deve ler, mas não tem vontade
- (4) que seleciona suas leituras, de acordo com seus interesses
- (5) Outro: (identifique) _____

5- De modo geral, normalmente você lê: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) quando incentivado (a) pela família;
- (2) quando solicitado (a) pelos professores;
- (3) quando estimulado (a) por colegas;
- (4) por iniciativa própria.
- (5) Outro: (identifique) _____

6- A leitura, na Licenciatura em Letras, significa para você: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) um meio de aquisição de informação;
- (2) uma forma de atingir sua autonomia intelectual;
- (3) uma forma de entretenimento;
- (4) uma obrigação.

7- Assinale a alternativa para o que você costuma ler: (Marque apenas uma resposta):

- (1) folhetos informativos; outdoors
- (2) propagandas em periódicos; listas de endereços telefônicos; classificados de jornais;
- (3) bulas de remédios
- (4) receitas culinárias, manuais de artesanato
- (5) não costumo ler estes escritos
- (6) Alguns
- (7) Todos

8- Os escritos acima constituem, para você, de uma forma geral, uma possibilidade de leitura: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) seqüencial, lendo todas as informações
- (2) aleatória, de acordo com a necessidade
- (3) não sei como ler
- (4) não constituem leitura
- (5) Outro: (identifique) _____

9- Qual o motivo pelo qual você cursa a Licenciatura em Letras: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) conseguir um diploma universitário
- (2) aumentar minha cultura geral
- (3) melhorar a qualificação profissional
- (4) já sou professor (a)
- (5) pretendo ser professor (a)
- (6) outros motivos. Identifique: _____

10- Da sua experiência de leitura no Ensino Fundamental, de 5ª. a 8ª. série, o que os professores recomendavam como leitura (além do livro didático), de forma geral: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) lia-se apenas o livro didático
- (2) liam-se escritos diversos (jornais, gibis, paradidáticos, revistas, poemas, contos...)
- (3) liam-se paradidáticos
- (4) não se trabalhava com a leitura
- (5) não me lembro

11- Da sua experiência de leitura no Ensino Fundamental, de 5ª. a 8ª. série, como os professores trabalhavam com a leitura do livro didático (ou de textos avulsos de conteúdo programático), de forma geral: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) indicavam a leitura e faziam um trabalho escrito (prova, resumo, questionário...)
- (2) indicavam a leitura, discutiam o texto em sala de aula e faziam um trabalho escrito (prova, resumo, questionário...)
- (3) indicavam a leitura e discutiam o texto em sala de aula, a avaliação da leitura era oral
- (4) indicavam a leitura e desenvolviam diversas atividades (teatro, gibi, música...) tanto para estimular a leitura como para avaliar
- (5) indicavam a leitura, lia-se em voz alta em sala e respondia-se às questões propostas nos exercícios do texto
- (6) o (a) professor (a) contava ou explicava antes, para depois lermos o livro (ou o texto) e fazer as atividades
- (7) não me lembro

12- Da sua experiência de leitura no Ensino Fundamental, de 5ª. a 8ª. série, como os professores trabalhavam com a leitura, além do livro didático ou de textos de conteúdo programático, de forma geral: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) indicavam a leitura e faziam um trabalho escrito (prova, resumo, questionário...)
- (2) indicavam a leitura, discutiam o texto em sala de aula e faziam um trabalho escrito (prova, resumo, questionário...)
- (3) indicavam a leitura e discutiam o texto em sala de aula, a avaliação da leitura era oral
- (4) indicavam a leitura e desenvolviam diversas atividades (teatro, gibi, música...) tanto para estimular a leitura como para avaliar
- (5) não havia leitura além do livro didático ou de textos de conteúdo programático
- (6) o (a) professor (a) contava ou explicava antes, para depois lermos o livro (ou o texto) e fazer as atividades
- (7) não me lembro

19 – O que você considera mais importante para ser um professor formador de leitores: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) ler com frequência
- (2) saber como ler
- (3) ter uma boa biblioteca
- (4) ser capaz de indicar bons livros
- (5) não pensei nisto

20 – Quando se fala da importância da leitura, em que imediatamente você pensa: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) que é necessário ler livros de literatura
- (2) que é preciso ler de tudo um pouco
- (3) que é preciso ler com muito cuidado
- (4) que é preciso saber ler e como ler
- (5) não pensei nisso.

21- Que tipos de suporte do escrito você lê com frequência para a graduação: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) fotocópias
- (2) anotações de aula
- (3) livros (capítulos de livros nos próprios livros)
- (4) revistas acadêmicas
- (5) todos os tipos

22 – Que tipos de suportes do escrito você lê com mais frequência (que não sejam para a graduação): (Marque apenas uma alternativa)

- (1) revistas (especificar) _____
- (2) jornais (especificar) _____
- (3) livros religiosos (especificar) _____
- (4) manuais (especificar) _____
- (5) gibis (especificar) _____
- (6) outros (especificar) _____

23 – Você vai à biblioteca: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) diariamente
- (2) semanalmente
- (3) mensalmente
- (4) quando necessário
- (5) nunca

24- Qual é a sua opinião sobre a função da leitura na Licenciatura em Letras, basicamente. (Marque apenas uma alternativa)

- (1) aquisição e produção de conhecimento, e lazer
- (2) ler para fazer provas, trabalhos, resumos e seminários
- (3) ler para aprender e ensinar a ler, numa perspectiva de formação de formador de leitor
- (4) ler para interrogar, refletir, discutir, numa perspectiva de leitura reflexiva
- (5) Todas as alternativas
- (6) As alternativas: _____ e _____

25 – Das disciplinas mencionadas abaixo, qual delas possibilitou uma leitura mais produtiva: (Marque apenas uma alternativa)

- (1) da área de Linguística
- (2) da área de Sociologia
- (3) da área de Literatura
- (4) da área de Filosofia
- (5) da área de Língua Portuguesa
- (6) de outro área: _____

33- A sua experiência com a leitura na graduação o (a) ensinou/ensina **como** fazer para ler os escritos que circulam em sociedade? (Marque apenas uma alternativa)

(1) sempre (2) frequentemente (3) às vezes (4) raramente (5) nunca

34- Você acha que o seu modo de ler faz parte de seu processo de compreensão da leitura? (Marque apenas uma alternativa)

(1) sempre (2) frequentemente (3) às vezes (4) raramente (5) nunca

35 - A experiência de leitura que você acumulou fora da universidade o (a) auxiliou na leitura dos textos do curso de Letras? (Marque apenas uma alternativa)

(1) sempre (2) frequentemente (3) às vezes (4) raramente (5) nunca

36 - A experiência de leitura que você acumulou na universidade o auxilia na leitura dos diversos tipos de textos que circulam em sociedade? (Marque apenas uma alternativa)

(1) sempre (2) frequentemente (3) às vezes (4) raramente (5) nunca

37 - Você tem em **casa** contato permanente com livros (ficção e não-ficção) e periódicos (jornais, revistas...); (Marque apenas uma alternativa)

(1) sempre (2) apenas livros (3) apenas periódicos (4) algumas vezes (5) nunca

38 - Você tem na **Universidade** contato permanente com livros (ficção e não-ficção) e periódicos (jornais, revistas...); (Marque apenas uma alternativa)

(1) sempre (2) frequentemente (3) apenas fotocópias (4) raramente (5) nunca

39- No que se refere a você como profissional de Letras, você acha que está preparado (a) para trabalhar como **professor-formador-de-leitores**? (Marque apenas uma alternativa)

(1) sempre (2) frequentemente (3) às vezes (4) raramente (5) nunca

40- A **questão da leitura e da formação do leitor** passou pela sua cabeça quando você resolveu cursar a Licenciatura em Letras? (Marque apenas uma alternativa)

(1) sempre (2) frequentemente (3) às vezes (4) raramente (5) nunca

Obrigada pela cooperação!

Martha Ribeiro Parahyba, Professora do curso de Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, cursando o Doutorado em Educação, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, sob orientação da profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa.
martha@compubras.com.br

APÊNDICE 2

ENTREVISTA SEMI-ABERTA – COM ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Esta entrevista está organizada em quatro tópicos fundamentais, planejadas para que o aluno fale livremente sobre estes assuntos:

- I – a experiência de leitura que antecede a sua entrada na graduação;
- II – a sua prática de leitura no curso de Letras, como um aspecto da formação de leitor;
- III – as práticas de leitura na perspectiva de formação do formador de leitores;
- IV – a concepção de leitor e leitura no seu estágio de docência.

As questões abaixo são apenas sugestões para cada aluno estabelecer uma ordem de como gostaria de começar a falar e, depois, seguir o pensamento, deixando-o fluir pelas lembranças de suas histórias.

I – Como se deu seu contato com a leitura antes do vestibular:

Onde você nasceu, onde estudou, como surgiu seu interesse pela leitura, no seu ambiente familiar?

Alguns professores chamaram sua atenção para a leitura literária? Como? Fale de suas experiências de leitura na escola. Houve algum professor que tenha se preocupado em torná-lo um leitor? Claramente? O que ele fez? Como?

E quanto a outras experiências de leitura, entre amigos, vizinhos, parentes?

Você gosta de ler?

Por que você lê?

II – Agora, a sua experiência na Licenciatura:

Fale do motivo de ter escolhido o vestibular de Letras. Por quê você escolheu o curso de Letras? E sua experiência de leitura assim que entrou no curso, como você se sentiu diante da leitura dos textos teóricos?

E depois, com o decorrer do curso, como você se sentiu com relação à leitura?

Você poderia descrever como você fez, ou faz, para ler esses textos, aqui, no campus?

Você poderia descrever como costuma fazer para ler os diferentes escritos, livros, jornais, revistas, textos do curso de Letras, em casa?

Você costuma ler?

Você poderia descrever o que passa pela sua cabeça, assim que o professor indica uma leitura?

Você gosta de ler os textos do curso?

Houve alguma disciplina que você gostou de ler os textos? Por quê?

Como você descreveria seus professores, na perspectiva do leitor? Há algum professor em especial que você considera 'o leitor'?

Você frequenta a biblioteca? Qual o motivo de frequentar a biblioteca?

III – As práticas de leitura, no curso de Letras, na perspectiva da formação de formadores de leitores:

Algum professor chamou sua atenção sobre o modo de ler os textos do curso? Você poderia descrever como foi a orientação?

Algum professor explicou o seu papel profissional como formador de leitores? Você poderia descrever como foi a orientação?

Como você descreve suas práticas de leitura?

Como você descreve as práticas de leitura de seus professores?

Como você se vê como formador de leitores? Você já havia pensado nisso?

IV – A concepção de leitor no Estágio

Como você agiu, na perspectiva da formação do leitor, nos estágios de docência?

Qual é sua concepção de leitor e leitura?

Você se considera um formador de leitores?