

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

**A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS LEITORES NO ENSINO
FUNDAMENTAL: PRÁTICAS VIRTUAIS E ESCOLARES**

CINTIA MILENE FAVARO

Piracicaba, SP
2009

A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS VIRTUAIS E ESCOLARES

CINTIA MILENE FAVARO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

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

Piracicaba, SP
2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (Orientadora) – UNIMEP

Prof^ª. Dr^ª. Ana Cláudia Balieiro Lodi - UNIMEP

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Horta Nogueira – USP/Ribeirão Preto

Prof^ª. Dr^ª. Maria Nazaré da Cruz (Suplente) - UNIMEP

AGRADECIMENTOS

A conquista dessa etapa acadêmica me permitiu tantas experiências significativas que, certamente, não poderão ser condensadas neste espaço. Entretanto, não posso deixar de arriscar alguns agradecimentos.

Acima de tudo, agradeço a Deus, que me abençoou com saúde, proteção e sabedoria para aproveitar intensamente esse momento de estudo e novas vivências.

A meus pais, José Ruy e Maria Conceição, por terem se mostrado sempre fortes e seguros, incentivando meus estudos e de meus irmãos, dispensando toda dedicação necessária à nossa formação.

Ao Rodrigo e a meus irmãos: Ruy, Viviam e Ana, pelo companheirismo, atenção, amor e amizade.

A toda minha família, pela valorização e pelo apoio constante.

À minha orientadora, professora Dr^a. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, por esta oportunidade única de crescimento, pelo compromisso, paciência e sabedoria com que me orientou durante a realização deste trabalho, pelas palavras amigas que me estimularam a continuar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, pela valiosa contribuição de nossos encontros à elaboração desta dissertação e à minha formação.

À banca examinadora, pelas importantes indicações de leitura e pela enriquecedora colaboração no aprimoramento deste trabalho.

A meus alunos, sujeitos desta pesquisa, pelo carinho, pela oportunidade de aprendizagem e pelas reflexões que me proporcionaram.

À direção da escola partícipe deste estudo, pela confiança em mim depositada e pelo espaço concedido.

Aos amigos de longa data, pelo incentivo e pela acolhida.

Às minhas amigas de dormitório, pelos inesquecíveis momentos de descontração e de angústia vivenciados, pelas discussões e pertinentes observações apontadas durante nossos estudos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa discute as práticas de leitura de alunos do ensino fundamental, abordando aspectos da linguagem sob a perspectiva bakhtiniana e a questão da leitura enquanto prática social que envolve experiências diversas do sujeito leitor. Diante das transformações sócio-culturais por que estamos passando, a escola precisa encontrar maneiras de oferecer experiências significativas a seus alunos, compreendendo a constituição destes enquanto sujeitos leitores. Com base nos conceitos do Círculo de Bakhtin (dialogismo, interação verbal, relações sociais, atitude responsiva, gêneros do discurso), este estudo busca refletir sobre a constituição de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental enquanto leitores a partir das práticas de leitura realizadas por estes sujeitos na escola e na Internet. Para tanto, 31 (trinta e um) alunos da 7ª série (8º ano) de uma escola municipal participaram de um projeto de leitura constituído, principalmente, por leituras sugeridas pela professora e por livros escolhidos pelos próprios alunos, além de discussões sobre este tema em sala de aula e em uma comunidade virtual do Orkut. Das atividades realizadas, foram filmadas rodas de conversa sobre as práticas de leitura destes alunos e foram coletados registros escritos dos alunos postados em fóruns da comunidade virtual criada especialmente para esta finalidade. Os episódios analisados mostram que os alunos se constituem leitores ressignificando as práticas de leitura escolares e outras práticas que permeiam seu cotidiano. As interações vivenciadas e a qualidade da mediação do professor neste processo são elementos essenciais para esta constituição. Este estudo pode colaborar para uma reflexão de outros professores sobre sua prática em sala de aula e a formação de leitores em escolas públicas.

Palavras-chave: práticas de leitura – dialogismo – escola - internet

ABSTRACT

This research discusses reading practices of elementary school students, focusing on aspects of language according to the Bakhtin perspective and the question of reading as a social practice including different experiences of reading subjects. Considering social-cultural transformations we are passing by, schools need to find ways for offering significant experiences to students, understanding their constitution as reading subjects. On the basis of concepts of Bakhtin's Circle (dialogism, verbal interaction, social relationships, responsive attitude, discourse genres), this study aims to reflect on the constitution of students of the second cycle of basic education as readers considering reading practices carried through by them at school and the Internet. For doing this, 31 (thirty and one) 7th graders (8^o year) of a county school were asked to engage in a reading project involving mainly readings suggested by their teacher and books chosen by themselves. In addition, we investigated discussions on this subject in the classroom and in an Orkut virtual community. Talking meetings about reading among these students were filmed and written registers were done of their posts about the subject in forums of the virtual community created especially for this purpose. The analyzed episodes show that students constitute themselves as school readers by resignifying reading practices and other practices which are part of their daily lives. Interactions they engaged in and the efficaciousness of their teacher's mediation of the process are essential elements for this constitution. This study can help reflections by teachers in general about their classroom practices and the training of readers in public schools.

Keywords: reading practices - dialogism – public schools - Internet

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
Capítulo 1. LEITURA E LINGUAGEM	10
1.1 A linguagem sob um olhar histórico-cultural.....	10
1.2 Experiências vivenciadas nas práticas de leitura.....	17
1.3 Movimento das práticas de leitura.....	24
1.4 Práticas de leitura no ambiente virtual.....	28
Capítulo 2. LEITURA E ENSINO	35
2.1 Para além da alfabetização.....	35
2.2 O contexto em que se dá o ensino da leitura	39
Capítulo 3. A PESQUISA E SEU CONTEXTO	50
3.1 O caminho trilhado.....	50
3.2 Situando os sujeitos no contexto social.....	56
3.3 Caracterizando os sujeitos da pesquisa.....	58
3.4 Procedimentos metodológicos.....	61
Capítulo 4. As falas dos sujeitos.....	65
4.1 Práticas escolares de leitura	65
4.2 Constituição de leitores: experiências vivenciadas	73
4.3 Práticas virtuais de leitura	83
4.4 O entrelaçamento das experiências.....	95
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
REFERÊNCIAS DAS OBRAS LIDAS PELOS ALUNOS.....	107
ANEXOS.....	108

APRESENTAÇÃO

Tenho trabalhado com alunos da rede pública desde o ano 2000, em substituições, em aulas de reforço e recuperação paralela. Mas apenas há cinco anos, após formar-me no curso de Letras, comecei a acompanhar turmas de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental por todo um ano letivo ou mais. A partir desse momento, passei a observar que, mesmo trabalhando com estes alunos por mais tempo, não conseguia motivá-los para a leitura dos livros que propunha.

Procurando caminhos para a formação de leitores, iniciei essa investigação que me trouxe muitas indagações: Quais práticas de leitura são possibilitadas no ambiente escolar? Quais as reações dos alunos a essas práticas? Que outras práticas de leitura fazem parte de seu cotidiano? A escola faz uso dessas práticas? Como se dá a mediação na tentativa de formar leitores?

O tema “leitura” está em evidência na atualidade. A leitura e a escrita ultrapassam os limites das folhas de papel. A Internet é um espaço interativo de produção e uso da linguagem e os gêneros discursivos veiculados por este meio são parte importante da interação verbal. Considerando o constante diálogo que os jovens têm estabelecido com esses diferentes gêneros, esta pesquisa pretende refletir sobre as práticas de leitura dos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental e o papel do professor nesta mediação.

Através das falas dos discentes em episódios filmados em sala de aula, procurei investigar suas relações com esses novos gêneros, bem como os sentidos que estão produzindo para as leituras que têm realizado.

Neste trabalho, ocorre um diálogo constante entre o discurso escolar e outros discursos que intervêm nele. Para tanto, os conceitos bakhtinianos de dialogia, responsividade e gêneros do discurso são fundamentos teóricos para uma análise consistente das falas dos sujeitos focalizados.

Assim, no primeiro capítulo, discutiremos as principais concepções de linguagem propostas por Mikhail Bakhtin; a questão da leitura numa abordagem histórico-cultural; além do movimento da leitura, considerando sua história desde a oralização da escrita até a leitura em formato digital dos últimos anos.

O segundo capítulo traz os conceitos de alfabetização e letramento, adentrando nas práticas de leitura realizadas na sociedade de modo geral e, especialmente, no ambiente escolar.

A proposta metodológica é apresentada no terceiro capítulo, com a contextualização da pesquisa, a descrição do projeto de trabalho com a leitura e os sujeitos de pesquisas envolvidos neste.

O último capítulo traz as perspectivas de análise de alguns episódios selecionados para esta investigação, versando sobre as falas de alunos de uma 7ª série (8º ano) em rodas de conversa sobre a leitura em sala de aula e seus comentários escritos em fóruns virtuais.

Considerando que ler e escrever são direitos fundamentais do ser humano, é relevante que reflitamos sobre o modo como essas atividades vêm sendo abordadas na escola e encaradas por nossos alunos. Ao sistema capitalista interessa que os jovens estejam alienados, recebendo apenas informações prontas e rápidas através da televisão ou da Internet. O trabalho para a constituição de leitores perpassa o espaço escolar, a contribuição deste para o resgate da cultura do livro e o reconhecimento de outras práticas de leitura significativas para os alunos.

Embora a tríade autor – texto - leitor esteja sendo considerada, este último é o ponto central desta pesquisa: as práticas de leitura do aluno do segundo ciclo do ensino fundamental e sua constituição enquanto sujeito leitor no ambiente virtual e em sala de aula.

Capítulo 1. LEITURA E LINGUAGEM

1.1 A linguagem sob um olhar histórico-cultural

A leitura apresenta-se como uma experiência com a linguagem que pode desencadear diferentes interações no universo do sujeito leitor. Neste capítulo, assumiremos as ideias de Mikhail Bakhtin que, devido ao valor que atribui à linguagem, configura-se como referencial teórico desta pesquisa possibilitando pensar relações entre linguagem e leitura.

Toda e qualquer produção social se manifesta através da linguagem, a qual, neste trabalho, apresenta-se como fundamento para a compreensão das interações verbais vivenciadas entre sujeitos que estão se constituindo leitores no ambiente escolar. O sujeito se forma nas relações com outros sujeitos; os discursos ocorridos nas interações sociais de que participa vão o constituindo em uma cadeia comunicativa ininterrupta.

A comunicação entre os seres humanos pressupõe o uso da linguagem e, mais concretamente, de signos. Bakhtin (2000) explica que todo signo é resultado do consenso entre indivíduos socialmente organizados, durante o processo de interação. Sendo assim, as formas do signo dependem da organização social dos indivíduos e das condições em que a interação acontece. O signo é parte da realidade externa, podendo ser uma representação visual, formas de arte, fala, palavra escrita, gesto, enfim, partes da realidade que podem refletir e refratar outra realidade. Contudo, a palavra destaca-se entre os signos e é considerada pelo filósofo e linguista russo como o material semiótico privilegiado da linguagem, pois é constitutiva do homem, amplia possibilidades de significação como nenhum outro signo.

Embora não possamos reduzir a realidade à linguagem, fazemos uma tentativa de representá-la e compreendê-la. Afinal, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é de natureza ideológica porque reflete os valores sociais daqueles que a põem em funcionamento.

As palavras selecionadas pelo sujeito do contexto de suas relações, ao serem enunciadas, são carregadas de sentidos saturados por valores sociais e ideológicos, marcando a posição, os julgamentos e avaliações daquele que enuncia. Ao tomar a palavra e, conseqüentemente, ao realizar um ato social e ideológico, os sujeitos iniciam um processo marcado por conflitos, reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidades. Assim, os sentidos de todo e qualquer discurso sofrem a intervenção e são determinados pela posição social ocupada por aqueles que o produzem, implicando em diferentes

leituras/interpretações decorrentes da relação deste discurso com as variadas posições ideológicas constitutivas dos sujeitos.

Além de ideológica, a linguagem é pluridiscursiva. Em cada situação coexistem linguagens de diversas épocas e de diversas camadas sociais. No fundamento do dialogismo, proposto por Bakhtin (1986, 2000), sujeito e linguagem estão relacionados à diversidade e à multiplicidade. Um discurso é sempre constituído por diversas linguagens sociais. Sendo assim, a palavra não tem um sentido único, mas possui uma multiplicidade de sentidos, que são produzidos na enunciação, no acontecimento.

Diante dessa pluralidade, a permanência de determinados elementos é essencial para que exista comunicação. Portanto, pensando no que é repetível e no que não é, Bakhtin define o tema e a significação, nos diferentes discursos, mostrando a existência de algo que é reiterável e algo que não se repete. O sentido da enunciação se constitui do tema – da concretude da situação, daquilo que não é reiterável - e da significação – da abstração, do que é reiterável. Nenhuma situação/enunciação se repete (tema), mas existem elementos que não se alteram (significação), para que a comunicação seja possível. Não há sentido sem tema e significação.

Desse modo, por exemplo, no momento da leitura, existe algo que é comum a todos os leitores, aquilo que se repete em toda leitura devido à interação do autor com seu texto, aquilo que o texto nos apresenta; mas também existe algo que é construído por cada leitor, aquilo que o leitor traz para o texto, suas experiências de leitura, os diferentes sentidos que são construídos por cada contexto de comunicação.

O texto escrito é repetível em sua forma, as palavras foram fixadas no papel. Entretanto, despertam no leitor várias possibilidades de sentidos e, neste aspecto, o texto é também irreproduzível. Podemos relacionar, então, os elementos que não se alteram durante a leitura, o que está posto no texto pelo autor, à significação. As palavras guardam significação. Mas os aspectos característicos de cada leitor e de cada situação de leitura estão relacionados ao tema. Cabe ao leitor, ao ler, constituir sentidos. Nessa concepção, os sentidos são produzidos na enunciação.

Na perspectiva bakhtiniana, o discurso, ao materializar-se nas enunciações, é o elemento concreto e vivo que integra a língua, pois esta é viva e dinâmica, encontra-se em constante transformação. A enunciação, fruto da interação verbal, concentra na palavra a relação comum entre locutor e interlocutor. Assim, os sentidos da palavra são determinados por um contexto enunciativo particular. Há tantos sentidos quanto o número de contextos possíveis e determinados pelas diversas relações sociais. Desse modo, a palavra é viva devido

a essa pluralidade de sentidos, além disso, é concebida como signo ideológico e social central para a constituição do ser humano. A palavra penetra qualquer relação estabelecida entre indivíduos.

Cabe ressaltar que a enunciação, em Bakhtin (1986, 2000), é o acontecimento. Seu limite é, basicamente, a provocação da réplica. Toda enunciação contém um elemento apreciativo, leva a uma posição, provoca uma reação. No decorrer do discurso, fazemos escolhas, geralmente inconscientes, de palavras, dizeres. Entretanto, nenhum tipo de organização – prévia mental – da fala garante que aquele que recebe o discurso entenda o que é dito do modo pretendido. Existe um julgamento de valor em toda enunciação. Por isso há uma constante reavaliação da escolha de palavras de acordo com a reação ou a apreciação daquele que recebe o discurso.

A enunciação é elemento fundamental para a perspectiva bakhtiniana do dialogismo. A relação dialógica só existe no momento da enunciação, quando um sujeito - que expressa sua posição social e ideológica através da linguagem – cria um dado enunciado. Compreendido desse modo, o enunciado não é único nem monológico, pois só se torna real na interação verbal, sendo delimitado e constituído por outros enunciados. O enunciado é a unidade da comunicação verbal determinada pela alternância dos sujeitos falantes, pelo acabamento específico e pela relação com o próprio enunciador e com os outros interlocutores da comunicação verbal. O acabamento do enunciado configura o momento de reação do outro, que pode adotar uma atitude responsiva ativa em relação ao enunciado anterior. O sentido do enunciado é construído na interação verbal. Portanto, compreender um enunciado é adotar uma atitude responsiva ativa de constante elaboração.

O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude “responsiva ativa”: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude “responsiva ativa”. (...) Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (BAKHTIN, 2000, p. 290)

A compreensão responsiva ativa da palavra dita pode realizar-se diretamente através de uma ação, pode ser uma resposta verbal ou mesmo o silêncio. Aquele que enuncia espera uma resposta porque ele é também um respondente:

... pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores emanantes dele mesmo ou do outro. (...) Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKHTIN, 2000, p.291)

Além disso, os enunciados completos enquanto unidades da comunicação verbal são irreproduzíveis e estão ligados entre si por uma relação de sentido. Bakhtin (1986, 2000) afirma que toda palavra é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém, ou seja, toda palavra serve de expressão a *um* em relação a *outro*. E isso ocorre porque os indivíduos são socialmente organizados e toda expressão humana é orientada pelas relações sociais, por isso tem significação para o outro.

A atitude responsiva, proposta por este estudioso russo, consiste na elaboração do mundo pela palavra do outro (lendo ou ouvindo diferentes discursos), da qual inicialmente nos apropriamos. Depois as palavras alheias, com a ajuda de outras palavras alheias, se transformam e se tornam palavras próprias, que serão ouvidas (lidas) e respondidas por outras pessoas. Com isto, estamos inseridos em uma corrente verbal ininterrupta.

Cabe ressaltar que a existência da comunicação pressupõe interlocutores que concordam, discordam, completam, opinam sobre um tema. O ouvinte (ou o leitor) assume, nas palavras de Bakhtin, “uma atitude responsiva ativa” diante do texto que ouve (ou lê). A interação entre interlocutores, princípio fundador da linguagem, só se efetiva com a existência do “outro” – caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 1986, 2000).

É relevante considerar que a leitura também se encontra em uma cadeia, na qual é influenciada pelas leituras realizadas anteriormente, pelas experiências vividas pelo leitor, pelo contexto de produção e de recepção (enfim, muitas manifestações entram em jogo) e, ao mesmo tempo, cada leitura – entre outros aspectos - influencia a seleção ou a escolha de novas leituras. Enquanto prática social, a leitura conduz a uma compreensão responsiva ativa (reflexão, produção de novos enunciados, questionamentos), construída nas interações verbais. O sujeito que produz um texto escreve para outros sujeitos e tem consciência de que cada um de seus leitores é plural, pode contribuir com a constituição de inúmeros sentidos. O sujeito leitor se sente provocado e responde ativamente a cada leitura.

Ampliando essa reflexão à situação de enunciação, Geraldi (1997) destaca que o locutor se constitui como tal porque se sente motivado para falar sobre determinado assunto, tem uma contribuição a fazer. E o interlocutor, em geral, considera quem fala sobre aquele assunto. O falar não depende apenas de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução. Assim, os discursos produzidos são necessariamente significativos, pois existem somente quando os interlocutores se aproximam de um determinado significado no processo

de interação. O sujeito ouvinte/leitor se completa e se constrói à medida que interage com outros sujeitos. Todo sujeito se constitui nas e pelas interações verbais.

Para tanto, Bakhtin (1986), fundamenta que o ser humano é histórico e culturalmente construído. Existem múltiplas vozes que ecoam num discurso, e há sempre sentidos que vão sendo construídos e recriados historicamente nas práticas sociais. Desse modo, a linguagem é produzida no e pelo contexto sócio-cultural e só pode ser compreendida enquanto interação verbal, de relação dialógica, pois todo enunciado é resposta a outro e gera outras respostas.

O conceito de *dialogia*, em Bakhtin, refere-se tanto à produção de linguagem entre sujeitos quanto à influência de enunciações alheias na constituição das elaborações consideradas “individuais”. Ou seja, “a linguagem é dialógica por ser produzida na relação de quem fala e de quem ouve e também porque os dizeres de cada um dos interlocutores incorporam e respondem aos dizeres do outro presente na relação e aos dizeres de outros que já fazem parte desses sujeitos” (CRISTOFOLETI, 2004, p. 47). Trata-se da atitude responsiva a que se refere Bakhtin. As palavras próprias do sujeito são respostas a palavras alheias e suas palavras próprias também construirão respostas de outros sujeitos. Cristofoleti (2004, p. 48), trazendo o caráter dialógico ao contexto escolar, continua:

...nas relações de ensino socialmente constituídas, alunos e professores são sujeitos interativos, que elaboram os conhecimentos sobre os objetos e sobre si mesmos, os modos de ensinar e de aprender, num processo sempre mediado por seus muitos outros e constituído pela linguagem. [...] os conhecimentos (escolares e não escolares) e o conhecimento de si mesmo como pessoa nascem e se desenvolvem nas relações sociais. Eles são de natureza intersubjetiva. As relações sujeito - objeto e sujeito - sujeito são sempre mediadas pelo outro, pelas práticas culturais e pela linguagem.

Nesse sentido, todas as esferas de atividade humana são espaços de troca de experiências, de interações verbais. A sala de aula, por exemplo, se constitui do encontro de sujeitos distintos com histórias singulares. Nela, a vida social reflete-se e se refrata nestes aspectos individuais. A roda de conversa – atividade que, como veremos, fez parte desta pesquisa - é mais um momento em que estes sujeitos podem se aproximar e/ou se confrontar através da linguagem. Os enunciados produzidos em uma roda de conversa refletem e refratam as condições específicas de produção que aquela esfera social - a escola ou, mais particularmente, a sala de aula - lhe impõe.

Geraldi (1997) ressalta que as interações sociais são acontecimentos singulares no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Segundo o autor, existem mecanismos que controlam os discursos dos sujeitos. O mais evidente é a proibição, pois não se pode falar tudo nem de tudo em qualquer circunstância não importa a quem. Outro mecanismo é o comentário

que, incidindo sobre outro texto, é por este controlado. Nesta perspectiva, a leitura também é dialógica, implica escolha, controle, interferências, motivações. Muitos sentidos se produzem no processo de leitura, no contexto das relações.

Segundo Bakhtin (2000), a compreensão é uma forma de diálogo, pois envolve a apreciação valorativa do outro e sua (o) posição à palavra do locutor, sua resposta (que pode ser outra palavra, mas que também pode ser um olhar, um gesto ou mesmo o silêncio).

Compreender não é um ato solitário do sujeito, é um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, no qual leitor, autor e texto (ou, de modo mais amplo, interlocutores e discursos) participam ativamente e no qual a palavra revela-se como produto vivo das interações das forças sociais. A apropriação da palavra do outro não é passiva, permite concordância, acordos, adesões, mas também divergências, desacordos, recusas, dissonâncias. Estas tensões configuram a riqueza das relações dialógicas.

Para Orlandi (2005, p. 67), “contradição, reprodução, transformação, memória, esquecimento, o mesmo e o diferente jogam todo o tempo na produção de um discurso, ou de uma *leitura*.” Compreender, de acordo com Orlandi, “é saber que o sentido poderia ser outro” (p. 73). “O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura compreende” (p. 74).

A leitura é uma forma de diálogo, uma situação de interação verbal, onde o leitor é ativo, estabelece relações dialógicas com o texto, concorda ou discorda do que lê. Na amplitude deste processo dialógico, encontra-se a compreensão, que é réplica, é sempre ativa e responsiva, exige a oposição da minha palavra à palavra do outro. É assim que o sentido se produz. Compreender não é entender exatamente o que o outro disse, mas é a elaboração que cada um faz do que foi dito – que pode estar mais ou menos adequada ao entendimento que o locutor propôs.

Diante destas questões, é pertinente apontarmos que Bakhtin (2000) diferencia as palavras simplesmente repetidas daquelas que são construídas a partir do que foi lido ou ouvido. As palavras transmitidas “de memória” são palavras sagradas; consistem em um discurso monológico, com estrutura semântica imutável, acabada (como o são, por exemplo, as citações literais). As palavras transmitidas “com nossas próprias palavras” são sempre contemporâneas, abertas e atualizadas semanticamente em cada novo contexto dialógico. Quando se traz a fala do outro para um determinado discurso, são produzidos diferentes sentidos para ela. Mesmo quando ocorre a repetição de palavras, o contexto é singular, é um novo acontecimento. Afinal, os sentidos são construídos nas práticas sociais que se alteram.

Além disso, para Bakhtin (2000), em todo enunciado há as palavras do outro com graus diferentes de alteridade e não apenas naqueles em que o discurso do outro é citado abertamente. Em todas as esferas de atividade humana, as palavras dos outros, as diversas vozes sociais em circulação, fazem-se presentes no discurso de determinado sujeito. Portanto, dizer com palavras próprias pressupõe fazer uso de palavras alheias (ouvidas ou lidas), mesmo que estas passem por transformações em seu significado.

Sendo assim, na perspectiva bakhtiniana, ler significa entrar em diálogo com suas próprias palavras e com a palavra do(s) outro(s), construídas durante a história de cada um; ler é construir sentidos a partir de um processo responsivo ativo, numa relação dialógica estabelecida com a multiplicidade de vozes sociais em circulação no texto (LODI, 2004a).

Considerando que o ser humano é histórico, social e culturalmente construído, a leitura, mesmo quando parece uma experiência individual, só ganha sentido num contexto social. A interação entre leitor e autor é parte constitutiva do texto. O leitor dialoga constantemente com o texto na busca de significados. Desse modo, a leitura configura-se como um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são construídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto.

O sujeito leitor/interlocutor faz uso da linguagem em diferentes esferas sociais, que são múltiplas e apresentam variedade de gêneros do discurso – enunciados específicos de determinadas esferas de atividade humana, que sofrem mudanças sócio-históricas. Bakhtin considera que os gêneros do discurso podem ser primários (ideologia do cotidiano) ou secundários (sistemas ideológicos constituídos). *Gêneros primários* são aqueles usados nas atividades da vida cotidiana (em geral, embora não exclusivamente, orais), são gêneros da conversa familiar, das narrativas espontâneas, das atividades efêmeras do cotidiano; compreendem enunciados mais simples; são mais triviais, naturais do cotidiano imediato, como um bate-papo, uma saudação, felicitações. *Gêneros secundários* aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais elaborada (em geral, mas não necessariamente, escrita), são os gêneros gerados e utilizados em atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, religiosas, de educação formal; estão relacionados a situações mais complexas de comunicação cultural; são mais elaborados, organizados.

Historicamente, os gêneros primários podem ser transformados, tornando-se mais complexos, e são incorporados e/ou absorvidos por outros enunciados para o processo de formação dos gêneros secundários. Portanto, os gêneros do discurso não são formações postas e acabadas, são tipos de enunciados relativamente estáveis que os sujeitos vão adquirindo e

formulando nas interações sociais, mediante enunciados concretos que são ouvidos e reproduzidos durante a comunicação verbal em determinada esfera de utilização da língua. Os gêneros mostram-se flexíveis, pois variam conforme as circunstâncias, a posição social e a relação entre os sujeitos da enunciação.

Em cada esfera de utilização da língua, os enunciados produzidos encontram-se e entrelaçam-se com várias vozes sociais. A variedade dos gêneros discursivos é infinita. “Em cada esfera de atividade, há um repertório de gêneros possíveis que, seguindo os processos evolutivos vivos da língua, vão diferenciando-se e ampliando-se juntamente com a evolução da esfera” (LODI, 2004a, p. 82).

Desse modo, um texto verbal não pode ser tomado isoladamente, desconsiderando-se a situação social que o engendra e os demais textos com que dialoga. Todo texto é constituído em diálogo com outros textos (os que o precederam e os que o sucederão), é construído a partir de uma relação intertextual. Há uma complexa interdependência entre o texto e os contextos em que foi elaborado e em que foi lido.

A partir dessa explicitação dos conceitos linguísticos presentes em Bakhtin, buscaremos abordar com mais ênfase a questão da leitura.

1.2 Experiências vivenciadas nas práticas de leitura

Ao discutir o conceito de leitura, costuma-se partir da etimologia da palavra “ler”, que vem do latim *legere*. Na origem do vocábulo, três interpretações são possíveis. (1) Primeiramente, “ler” significa soletrar, agrupar letras em sílabas. É uma concepção de leitura em seu aspecto mais restrito. (2) Seu sentido também pode estar relacionado ao ato de colher, de buscar sentidos no interior do texto – que é uma “árvore” de significados e o leitor deve colhê-los. (3) Outra definição aproxima o sentido de “ler” ao de “roubar”. O leitor tem a possibilidade de retirar do texto sentidos ocultos, criando até mesmo significados impensados pelo autor; este apenas escreve e aquele atribui vida ao texto (DARNTON, 1992).

A origem etimológica da palavra se mostra plural abrindo espaço para muitas leituras. Não causa espanto, portanto, quando outras explicações bastante subjetivas emergem. Vargas (1993, p.9) apresenta um depoimento de Ítalo Calvino sobre o ato de ler bastante interessante:

Tenho certeza de que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor; a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com nosso mundo interior através do mundo que o livro nos abre.

Ler é produzir sentidos, pois obriga o indivíduo a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo seu mundo em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que lhe cerca. A leitura é parte de um processo cultural e histórico de desenvolvimento do sujeito que evidencia valores e ideais de uma determinada época e permite um diálogo do sujeito com outros discursos, como sugere Bakhtin.

Em geral, falar de leitura no meio educacional nos remete ao objeto livro (principalmente, livros técnicos, didáticos, literários), mas a relação com a leitura não implica necessária e unicamente o livro. Atualmente, devido às exigências sociais e à participação dos sujeitos nesta sociedade, a leitura pode ser realizada a partir de suportes diversos e um dos mais comuns tem sido a tela do computador. Além disso, sabemos que muitas coisas podem ser lidas (signos icônicos, gestuais, sonoros), no entanto, o objeto central de investigação para o escopo desse trabalho é a leitura do texto verbal escrito e seus usos sociais, especialmente no espaço escolar.

A partir de uma perspectiva bakhtiniana da linguagem, é possível considerar que o processo de recepção de um enunciado não é passivo. O sujeito não lê simplesmente a palavra do outro, sem interação. Os significados contidos no texto são construídos num processo que envolve tanto o leitor como o autor. Desse modo, a linguagem sempre permeia a construção de sentidos do sujeito leitor.

Desde o início de sua vida, o sujeito se constitui enquanto leitor interagindo com outros sujeitos e com o mundo que o cerca. A leitura do mundo é um ato de compreensão do que se vê ou se sente. Segundo Freire (2006, p. 11):

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

Independente da finalidade, todo texto só passa a existir através da leitura. Antes dela, há somente tinta sobre o papel. As marcas presentes no texto representam o modo de o autor se comunicar com o leitor através das escolhas que faz em seu texto. A partir destas, o leitor apresenta sua compreensão, estabelece relações com objetos e/ou sujeitos. O processo de leitura estabelece uma relação dinâmica que vincula a linguagem à realidade. Neste sentido, a leitura ultrapassa o texto escrito.

Podemos observar que, desde o nascimento, o sujeito realiza uma leitura do mundo que o cerca. Aos poucos, a leitura da palavra começa a fazer parte de suas experiências de leitura. As práticas de leitura do mundo e de leitura da palavra vão se entrelaçando num

processo contínuo de comunicação social. As letras, as palavras, os textos são percebidos, experimentados, compreendidos nas relações com outros sujeitos – em relações concretas, com familiares, amigos, professores; e em relações intertextuais com os autores dos textos.

Diante de um texto, o leitor apresenta-se com as leituras (de mundo e de palavras) que se constituíram em sua experiência de vida e confronta-as com as informações que o autor lhe fornece em seu próprio texto. Os sentidos são criados, são produzidos no confronto das relações que são socialmente construídas. Não existe no texto um único sentido que pertence ao autor e do qual o leitor tem de se apropriar. Existem sentidos que são construídos na relação de interlocução, nos dinâmicos processos de construção de sentidos a partir dos elementos presentes no texto. O leitor conta com seus conhecimentos prévios, pode ir e vir no texto, reler, considerar a partir de elementos inter, intra e extratextuais - linguísticos, textuais e de mundo – que interagem durante todo o processo de leitura.

Zilberman (2001) ressalta que nenhum leitor absorve um texto de modo passivo. Ao contrário, o texto passa a existir diante da invasão do leitor, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência. Em função disso, como cada leitor possui imaginação e experiências diversas, os sentidos do escrito sempre se alteram. A leitura não se reduz ao que é lido. O que um leitor já leu, ouviu ou viveu é diferente das vivências dos outros leitores e todas essas experiências constituem o leitor, orientam sua leitura. Esta pode ser compreendida, portanto, como o processo de co-produção de sentido de textos e hipertextos.

Além das vivências individuais, cada leitura é uma experiência única até para o próprio sujeito. Em uma segunda leitura de um mesmo texto, por exemplo, diferentes sentidos podem ser produzidos por um único leitor. Pois o texto pode continuar o mesmo, mas o leitor já é outro após suas possíveis releituras, desenvolvendo-se continuamente nas interações verbais. Afinal, o leitor está inscrito no social e constrói sentidos considerando dinamicamente os elementos textuais e sua contemporaneidade.

Sendo assim, as práticas de leitura apresentam-se como lugares de confronto e diálogo. Não há uma significação pronta e acabada que deva se sobrepor às outras. A leitura permite uma relação dialógica do universo do leitor com o texto e com o universo do autor.

Roger Chartier, embora assumo um ponto de vista diferente de Bakhtin, especialmente sobre aspectos relativos à concepção e papel da linguagem, concorda com ele quando destaca que “as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuído” (BOURDIEU & CHARTIER, 2001, p. 242).

As experiências vividas pelo leitor no momento em que este ainda não lia efetivamente a palavra são recriadas, revividas, ressignificadas no momento da leitura da palavra. Retomando Freire (2006, p.20):

... a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.(...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Desse modo, a leitura do mundo e a leitura da palavra são experiências que estão dinamicamente juntas, dialogam constantemente para a formação do leitor. A linguagem, as relações desta com o contexto de quem lê e de quem escreve, a compreensão da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra são fatores fundamentais para uma prática consciente da leitura.

Na escola, a relação da linguagem oral com a linguagem escrita e da leitura do mundo com a leitura da palavra encontram-se em evidência no processo de formação do leitor, que precisa de um espaço democrático e livre de preconceitos para falar sobre suas experiências.

Pierre Bourdieu acredita que o autor produz o texto e o leitor é alguém cuja produção consiste em falar das obras dos outros. Para ele, não basta interrogar as pessoas sobre o que elas lêem, mas também sobre a maneira de ler. Ele ressalta que as declarações são extremamente suspeitas. Quando se pergunta a alguém: “o que você lê?”, é como se a pergunta fosse: “o que é que eu leio que merece ser declarado?”. Isto é: “o que é que eu leio de fato de literatura legítima?”. A sociedade considera “leitura verdadeira” apenas a leitura da obra clássica, no entanto, existem diferentes leitores e leituras. O ato de ler não se reduz à prática literária. Esta associação indica uma concepção limitada do conceito de leitura (BOURDIEU & CHARTIER, 2001).

É pertinente apontarmos que cada sujeito lê aquilo que tem relação com suas necessidades pessoais e profissionais, com seus vínculos culturais e sociais. O ato de ler provoca o estabelecimento de relações com o universo do leitor, assim como este busca relacioná-la com as experiências que deseja obter. Muitas são as buscas do leitor no ato de ler: responder dúvidas, informar-se, estudar, inspirar-se, usar argumentos ou exemplos do texto, apreender analogias, ler gratuitamente, por prazer, sem buscar repostas ou sem qualquer pretensão de uso imediato (GERALDI, 1996).

Além disso, a relação autor – texto - leitor constitui um diálogo e se concretiza somente no momento da leitura. Nunes (1998, p. 31) afirma que, “em um sentido amplo,

podemos ter na leitura uma espécie de julgamento, de avaliação, de apreciação do que é lido”. O estudioso explica que isso pode ocorrer em diversos níveis e cita alguns exemplos: julgamento do autor (*é um bom autor*), do texto (*é um livro interessante*) e do próprio leitor (*eu não entendi direito*). Em Bakhtin, o livro aparece como “um ato de fala impresso”, pois na comunicação escrita existe uma estreita interação entre autor – texto – leitor, que manifesta o dialogismo da linguagem.

O autor, o texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo, de uma imagem da realidade. Para Colomer (2003, p. 98),

...o significado do texto é uma construção negociada por autor e leitor, através da mediação do texto. A mensagem não se transmite do autor para o leitor, mas se constrói, como uma espécie de ponte ideológica, que se edifica no processo de sua interação. Os limites do significado acham-se nas relações entre as intenções do autor, o conhecimento do leitor e as propriedades do texto, durante o processo de interpretação.

Por isso não pode haver uma interpretação única e “verdadeira”. Cada leitor compreende o texto segundo sua experiência de vida e de leitura, considerando que cada sujeito ocupa um determinado espaço e tempo. Todos os sentidos produzidos ao final de uma leitura são resultado do confronto entre as histórias de leitura do sujeito leitor e as condições sócio-históricas da realização da leitura de determinado texto. Esse confronto impede a existência de um único sentido como também o exagero da pluralidade infinita de leituras. Existem possíveis leituras.

Todo leitor constrói sua história de leitura, apresentando relações específicas com diferentes textos. Cada leitor tem uma história de leituras e um posicionamento frente a outras leituras. Entretanto o sujeito se constitui como leitor dentro de uma história social da leitura, ou seja, das condições de produção de leitura da sua época. Silva (1991a, p. 89) compara a leitura a “uma janela através da qual o sujeito pode perceber mais objetivamente os problemas do seu contexto e do seu tempo”. O leitor é constituído pelas relações sociais e confere ao texto os sentidos que a sua época e o seu mundo lhe permitem.

Nesta perspectiva, a leitura, muitas vezes considerada um ato solitário, constitui-se enquanto interação verbal. A leitura é um processo de enunciação vinculado às condições sociais que determinam e constituem os significados percebidos pelo leitor. Muitos elementos compõem o ato de ler: o mundo em que o leitor vive, o lugar social que ocupa, suas relações com o mundo e com outros sujeitos; o mundo do autor, seu lugar social e suas relações com o mundo e com outros sujeitos; o confronto entre mundo do autor e do leitor, as relações que se estabelecem no processo da leitura; os elementos linguísticos presentes no texto.

Bourdieu afirma que “quando o livro permanece e o mundo em torno dele muda, o livro muda”, pois o universo dos leitores mudou (BOURDIEU & CHARTIER, 2001, p. 250). No momento da leitura, o leitor se constitui, se identifica, se recria, interagindo com o texto, o autor e o contexto em que se encontra. Quando o leitor entra em contato com um texto escrito, ocorre uma integração ativa de conhecimentos prévios e textuais que gera criações e recriações. Os universos do leitor, do texto e do autor estabelecem um diálogo. Por isso, as relações entre o escrito e o lido produzem sentidos plurais.

Outra questão discutida por Silva (1981) é que a atividade de leitura não deve estar relacionada a um “hábito” (repetição de um ato que se torna mecânico, involuntário) ou a um “estímulo” (uma resposta a determinados atos), mas sim aos atos de refletir e de transformar. Neste sentido, o processo de ensino da leitura deve partir de situações que permitam ao leitor constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e transformá-los. “Ao ler, o sujeito-leitor cria, recria, reescreve ou produz um ‘outro’ texto, resultante da sua história, das suas experiências, do seu potencial linguístico” (SILVA, 1991a, p. 50).

De acordo com Silva, o leitor, como sujeito histórico, pode se transformar e/ou transformar a sociedade, assim como pode se adequar ao mundo em virtude das constantes mudanças sociais e tecnológicas. A leitura pode transformar a visão que o sujeito tem do mundo e, a partir disso, é possível transformar o próprio mundo. O leitor é o sujeito que recebe interferências das condições sociais em que vive e se apresenta como o enunciador de toda uma sociedade.

É necessário considerar ainda a relação dialética na construção da subjetividade. O “eu” é constituído a partir do(s) outro(s). O “eu” e o(s) outro(s) constituem-se mutuamente nas relações sociais que se estabelecem através da linguagem, das interações verbais, atravessadas por outros discursos - anteriores e/ ou que os sucederão (BAKHTIN, 2000). A prática de leitura, compreendida como interlocução entre sujeitos, é aspecto constitutivo da subjetividade, pois se configura como espaço de construção e circulação de sentidos. A leitura, incluída entre as formas de interação, é lugar de compartilhar e fazer circular sentidos (leitura do mundo e leitura da palavra), de ampliar as possibilidades de construir palavras próprias, no diálogo constantemente tenso com a palavra alheia.

Zilberman (2001, p. 53) argumenta: “Se ler é pensar o pensamento de outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, apreender não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo”.

Compreendida dessa forma, a relação entre leitor e texto é dialógica. Através do texto, o leitor ocupa-se com os pensamentos alheios, podendo atribuir sentidos a fim de iludir-se ou de observar com criticidade. Na leitura, o sujeito vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo. Mas suas experiências não desaparecem, assumem certo sentido unindo-se ao texto.

Ainda, segundo Silva (1981, p. 45), ler é “um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”. Silva elucida que o leitor executa os atos mecânicos da leitura (na nossa cultura: da esquerda para a direita, de cima para baixo, obedecendo aos sinais de pontuação, pausas, organização das palavras em frases e parágrafos, decodificando sinais gráficos...) acreditando que, dessa forma, o texto que está sendo lido necessariamente terá um significado, mas este só será atribuído quando o leitor colocar em prática uma ação reflexiva sobre as palavras que compõem o texto. Conhecer estes parâmetros é condição necessária para a leitura, entretanto não é o suficiente para realizá-la.

Sendo assim, o conhecimento prévio de mundo do leitor, suas experiências, sua cultural social, suas atitudes e esquemas conceituais linguísticos desenvolvidos durante a vida são essenciais para a compreensão da leitura. No entanto, as vivências do leitor não podem ser as únicas privilegiadas no momento de reconhecer a significação de um texto. As estratégias dedutivas excessivas, sem a confirmação destas nos dados fornecidos pelo texto, conduzirão a uma leitura equivocada. É importante a realização destas estratégias, mas a partir dos sinais encontrados no texto (reconhecimento de expressões cotidianas, conotações, figuras de linguagem; análise da estrutura, da coesão e da organização textual; identificação dos gêneros discursivos e do estilo do autor, entre outros). O texto (a escrita) é produto do autor; o sentido (a leitura) é produto do leitor.

A leitura, compreendida como lugar de construção de sentidos, engloba o sujeito e, conseqüentemente, suas histórias de leitura, suas relações sociais e culturais. Não é apenas o que está dito no texto que é considerado pelo leitor, mas também o que não está, o que está implícito. Esses elementos (pressupostos, deduções, interdiscursividade, dados implícitos) derivam da noção de incompletude do texto, ou seja, da multiplicidade de sentidos possíveis de serem construídos no processo de leitura. Desse modo, os sentidos que podem ser produzidos na leitura são determinados histórica, social, cultural, linguística e ideologicamente e são perpassados pela história de cada leitor, conseqüentemente, são plurais.

Tomando estas questões como ponto de partida, apresentaremos um breve histórico do movimento da leitura até os dias atuais, a fim de compreendermos as transformações e as tensões ocorridas neste processo.

1.3 Movimento das práticas de leitura

“Do rolo ao códice medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas menores dividem a longa história das maneiras de ler.”
(Roger Chartier)

As práticas de leitura sofreram grandes modificações ao longo da história. Ler não se resume a uma decodificação de letras e a uma operação mecânica. O ato de ler é concretizado a partir da relação que o homem estabelece com textos em diferentes suportes (materiais, produtos e equipamentos que permitem a circulação de um texto, que possibilitam a visualização do leitor: papel - livro, jornal, revista; plástico, vidro, madeira, muro, camiseta, tela) e com o tipo de leitura (lazer, interação, comunicação, informação, pesquisa, estudo) que procura em cada um deles, além das relações sociais que permeiam todas as práticas de leitura.

Cada sujeito leitor possui características sociais, culturais e históricas do período em que viveu. Nesse sentido, a constituição do sujeito leitor pressupõe diferentes relações deste com a leitura. Assim, considerando a época, o lugar e a forma como era realizada, a leitura passou por muitas transformações. Os hábitos dos leitores foram se modificando com o passar dos anos. Chartier (1998) apresenta três revoluções da leitura: a primeira, da leitura em voz alta à atividade silenciosa e visual; a segunda, da leitura intensiva para a extensiva; e a terceira consiste na passagem do livro ao texto eletrônico, à leitura na tela.

Na passagem por todos esses movimentos, algo permaneceu: a leitura e a escrita se afirmaram como um signo de poder. Estas práticas foram separando os homens; surgiu a divisão entre aqueles que dominavam a leitura e a escrita e aqueles que não tinham acesso a elas (LODI, 2004b).

Antes do século VII as poucas pessoas que sabiam ler, em geral, o faziam em voz alta. Devido ao número reduzido de livros e leitores, além da iluminação artificial precária, existiam sessões de leitura oral. Muitas pessoas “assistiam” à leitura de livros que era realizada por um leitor designado para ficar próximo a uma vela ou a uma lamparina. Aos poucos, os leitores foram aderindo a uma leitura silenciosa e individual dos manuscritos, que se configurou como a primeira revolução da leitura. De uma experiência mais comunitária para uma experiência mais individual, o leitor instaura uma relação mais livre e pessoal com o texto escrito. Esta transformação se intensificou nos séculos XII e XIII. À medida que a leitura foi se tornando mais reservada e rápida, passou-se a ler mais. Porém, essa prática continuava restrita a uma minoria.

A segunda revolução, bem mais expressiva, aconteceu com a passagem da leitura intensiva – especialmente realizada porque os pergaminhos não permitiam grande circulação – para a extensiva. Integraram-na as adaptações que os materiais de leitura sofreram, bem como as transformações sociais ocorridas nestes séculos (XV – XIX). O leitor intensivo é aquele que interage com um pequeno número de livros, que são lidos, relidos e transmitidos de geração em geração. Enquanto o leitor extensivo encontra-se em contato com diferentes textos, lendo-os rápida e avidamente. Este leitor começa a revelar novas características a partir de 1440, com a criação da prensa de tipos móveis, pelo alemão Johannes Gutenberg, que produziu o primeiro exemplar impresso da Bíblia, inaugurando a era do livro produzido industrialmente. Todavia, a expansão da indústria tipográfica só ocorreu, mais tarde, no século XVI.

Como um número maior de pessoas podia ler e havia material de leitura disponível, a instituição escola e a atividade de ensinar a ler e escrever se expandiram pouco a pouco, a partir do século XVII. Neste período também o livro passou às mãos de todos os tipos de leitores. De modo irreversível, o ensino e a leitura foram atingindo todas as áreas e segmentos da sociedade.

No século XVIII, consagrou-se o aumento dos impressos e de leitores, devido à ampliação da alfabetização, à diversificação crescente dos usos da escrita, ao aperfeiçoamento dos métodos de impressão e ao poder de difusão de uma quantidade maior de produções efêmeras. Possibilitaram-se novas formas de leitura, o que não significa abolir as formas anteriores. Ainda hoje, ocorre o que Darnton (2001, p. 169) chamou de leitura propriamente “rousseauista”, costume do final do século XVIII, que consistia em “digerir bem os livros”, de tal maneira que entrassem profundamente no tecido da vida cotidiana. Afinal, a leitura rápida de muitos jornais e romances não exclui uma leitura refletida e repetida.

No cenário mundial, até o século XVIII, a leitura não tinha muito valor social e era considerada dispensável. A revolução cultural ocorrida nesse século foi marcada pela ênfase na importância da leitura e na consolidação de um público leitor privilegiado. A prática da leitura provavelmente se difundiu enquanto hábito e necessidade por fatores de ordem social. A expansão da leitura foi funcional para a consolidação da burguesia enquanto classe dominante. Transmitia-se a ideia de que todos tinham a mesma oportunidade de ascensão, mas apenas os mais capazes superavam os obstáculos e se faziam merecedores das chances oferecidas.

A leitura se integrou ao processo de escolarização das massas urbanas e operárias. O ensino da leitura e escrita se tornou compulsório a partir do século XIX, na Europa, porque a

escrita tornaria o trabalhador competente para atuar no sistema industrial de produção, preparando-o para a fabricação em série. A escrita e a leitura introduziriam o trabalhador numa realidade mediada por signos abstratos, habilitando-o a obedecer às instruções transmitidas por escrito.

A linguagem escrita, desde sua origem, consistiu em uma forma de poder e correspondeu, no Brasil, como em outros países, à perpetuação das elites e da divisão das classes sociais. Para iniciar o projeto de urbanização da sociedade brasileira, era preciso evangelizar e dar educação aos nativos. Na realidade, no período colonial, a leitura era restrita aos homens brancos. Os índios eram mais catequizados do que instruídos e isso significava um processo de ensinamento apoiado apenas na oralidade e na apropriação de conceitos e valores. O processo de escolarização da população só foi ampliado com a chegada da corte portuguesa e com a posterior independência, quando a educação passou a ser entendida como necessária ao desenvolvimento econômico e cultural do país. Neste período, os brancos nascidos na nova terra também passaram a ser contemplados pela instrução. Mas a maioria da população permanecia analfabeta. A leitura e a escrita continuavam sendo um privilégio da elite, relacionadas a uma imagem de erudição e de estabilidade social (ZILBERMAN, 2001).

O Brasil, como país colonizado, foi marcado pela censura, pela dependência externa e pela escassez de material. Nos primeiros séculos de nossa colonização, só era permitida a circulação de livros religiosos e de textos indicados pelas normas da Companhia de Jesus.

A camada dominante brasileira (branca e de origem portuguesa), no período pós-colonização, realizou a obstrução dos canais culturais: “restrição à importação de livros, a ausência de livrarias e a proibição de qualquer tipo de imprensa (...). Mesmo a população branca tinha dificuldades em aprender a ler” (ZILBERMAN, 1991, p. 48). Os escravos eram mantidos “no estágio de total ignorância”. Desde o início da presença e utilização de materiais impressos, feitos por viajantes estrangeiros, percebia-se uma incompatibilidade entre a cultura local e a vida letrada.

Por razões sociais e históricas, em nosso país, como em vários outros, a prática da leitura não era propagada em toda e qualquer esfera de atividade humana. Foi assim que a escola tornou-se responsável, não unicamente, mas a principal responsável pela formação do leitor. Neste contexto, os processos educacionais sempre estiveram ligados a interesses políticos e sociais. O conhecimento da linguagem não podia se estender a toda população, pois seu domínio explicitaria as desigualdades sociais, gerando descontentamento das classes dominadas. Pois a prática de leitura é marcada ideologicamente, consiste em um espaço de poder, que pode provocar conflitos e embates sociais.

Mesmo em 1822, com a separação política, os novos dirigentes brasileiros preferiam importar projetos educacionais do exterior, como vemos acontecer até hoje. Os partidários da República foram os primeiros a se preocupar efetivamente com o analfabetismo que atingia mais de 70% da população brasileira, mas a iniciativa não obteve apoio oficial. Não que houvesse desinteresse do povo, o que havia era empenho político para o controle do acesso à instrução e aos livros.

Após a Revolução de 1930, ocorreram reformas de ensino que contribuíram apenas para a perpetuação do processo de elitização do ensino brasileiro, visto que os conteúdos escolares foram diluídos e as áreas de conhecimento comprimidas, com o pretexto de aumentar o número de anos de frequência obrigatória à escola. A princípio, nesta perspectiva de ensino, a leitura estava associada unicamente à alfabetização. Depois, passou a ter relação com o conhecimento da tradição literária. Desde então, o livro didático (descendente das apostilas e seletas de décadas passadas) tem sido o principal meio de leitura da escola brasileira.

Vemos que as transformações sociais em torno da leitura, por razões diversas, têm ocorrido num período prolongado. O processo para que o livro, objeto de elite, se tornasse popular foi longo, complexo e ainda parece não efetuado. Cavallo e Chartier (1999) apresentam o século XIX como a “era de ouro” do livro no mundo ocidental. Pois a primeira geração a presenciar a alfabetização de massas populares foi também a última a ver a atuação do livro sem a competição com outros meios de comunicação, como o rádio ou a mídia eletrônica do século XX.

A terceira revolução da leitura efetiva-se com o surgimento dos meios eletrônicos, bem mais recentes, que apresentam a quebra da linearidade própria do livro impresso (final do século XX e início do século XXI). Cria-se, então, um dispositivo em que a interlocução se dá de todos para todos: a Internet¹, com uma multiplicidade instável. Do contato físico com as folhas de papel, o leitor passa à interação com a tela do computador (linguagem oral e escrita, som, imagem e movimento) e, com a Internet, surgem novos gêneros textuais (e-mail, e-book, blog, chat, etc). Devido à rapidez com que a tecnologia adentrou a sociedade moderna, ainda vivemos essa revolução, que pode ser considerada a mais significativa, pois modifica as estruturas e as formas de suporte da comunicação (BOURDIEU & CHARTIER, 2001). A expansão da tecnologia digital e das redes de comunicação virtual suscita, inclusive,

¹ O termo “Internet” é utilizado neste trabalho para designar a rede mundial de comunicação interconectada a um conjunto de computadores interligados. Estão relacionados à Internet, indistintamente, os adjetivos “virtual”, “digital”, “ciberespacial”.

discussões sobre o futuro do livro e da leitura. Discutiremos as características da transmissão eletrônica de textos com maior cuidado no tópico seguinte.

Em síntese, a sociedade tem percorrido diferentes modos de se relacionar com a leitura e a escrita. Na sociedade oral, todo conhecimento é transmitido pelo próprio homem, de uma geração para outra; a habilidade mais importante é memorizar. Na sociedade escrita, os livros permitem que o conhecimento ultrapasse tempo e espaço. Na sociedade midiática, a imprensa, através da divulgação de textos falados e escritos, é responsável pela mediação do saber. E na sociedade atual, a ciberespacial, a mídia eletrônico-digital permite uma comunicação interativa, um reencontro da comunicação viva e contextualizada das sociedades orais, porém de forma mais complexa, devido ao caráter coletivo (COSTA, 2006).

1.4 Práticas de leitura no ambiente virtual

Mikhail Bakhtin (1895-1975), embora não tenha vivido o suficiente para presenciar os modernos meios de conversação pela Internet, deixou-nos suporte para compreender essa interação que também se dá por meio da palavra, da linguagem; além de fornecer fundamentos importantes para a compreensão do processo de leitura, em qualquer que seja o suporte. Bakhtin denominou gêneros do discurso aos enunciados relativamente estáveis produzidos em determinadas esferas de comunicação, ressaltando que os gêneros discursivos usados por um determinado grupo social ou em uma determinada época refletem aquela realidade.

A Internet é responsável pelo surgimento de novos gêneros (hiper)textuais – bate-papo nos chats, e-mail, fórum, listas, site, home-page, e-book, cartões virtuais – ligados à interatividade verbal e, conseqüentemente, responsável por novas formas e/ou funções de leitura e escrita.

É relevante destacar alguns conceitos relacionados ao hipertexto (termo ligado, hoje, principalmente ao computador): o texto com múltiplas possibilidades de leitura, como as enciclopédias ou as próprias narrativas em que, ao final de cada capítulo, o autor apresenta várias sugestões de páginas para o leitor escolher e prosseguir. O hipertexto permite uma série de combinações entre textos, segundo os interesses e disponibilidade do leitor. Assim, lemos, escrevemos e compartilhamos hipertextos o tempo todo, já que estamos sempre fazendo remissões, relações, analogias e associações.

De acordo com Freitas (2006), o termo *hiper* relacionado ao texto virtual indica certas características próprias deste meio (embora não exclusivas): interatividade do leitor

navegador com uma multiplicidade de textos e autores; iteratividade, ao propor diversas formas de consulta a notas, citações a outros hipertextos; multissêmico – uso simultâneo e integrado de linguagem verbal e não-verbal (cinematográfica, musical, visual, gestual). O processo de leitura no espaço digital é denominado “navegação”, pois o leitor “navega” por um imenso mar de textos que se superpõem e se tangenciam.

Xavier (2004, p. 173) alerta:

O princípio não-linear de construção do hipertexto pode tanto contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto, como também há o risco, e é bom que se diga, de essa falta de linearidade fragmentar o hipertexto de tal maneira a deixar o leitor iniciante desorientado e disperso. (...) Tal dispersão pode gerar indisposição e abandono da leitura pelo hiperleitor...

Aliás, o que torna um texto *hiper* são seus *links*: palavras, imagens, símbolos que promovem conexões entre as páginas virtuais. O hipertexto aponta *links* (pontos de referência) que o autor considera relevantes ao seu leitor, possibilitando articulações entre textos, mas não há um caminho específico para a leitura. O leitor é convidado a ir e vir segundo suas próprias escolhas.

Nos textos impressos, o leitor é convidado a seguir a sequência de páginas, mas a quebra da linearidade também ocorre, pois o leitor pode se deparar com notas de rodapé ou mesmo pular páginas a qualquer instante. Na realidade, a ideia de linearidade pura não existe. O leitor, por curiosidade ou por qualquer outro motivo, tem a liberdade de começar a ler um livro pelo último capítulo, assim como pode navegar pela Internet lendo textos de forma linear, sem se dedicar aos *links*.

No meio digital, o uso do teclado ou do *mouse* aponta mensagens indicativas do que fazer; a um clique, novos comandos são acionados; inúmeras páginas podem estar abertas ao mesmo tempo na mesma tela. Esse novo tipo de leitura está associado ao lúdico, à interação, à velocidade. Porém, essas características podem configurar uma ilusão. Ao mesmo tempo em que é possível encontrar muitas informações sobre um determinado assunto neste ambiente de leitura, abrem-se outros caminhos que nada tem a ver com a busca intencionada. As possibilidades de leitura no espaço virtual podem levar o leitor que não domina certas práticas de leitura a mudar o rumo, a caminhar por outros hipertextos que não o auxiliem no aprofundamento da temática intencionada. Cria-se, assim, uma falsa ideia de rapidez. Não se leva menos tempo necessariamente para procurar um material específico de qualidade no meio virtual. A facilidade e a rapidez ocorrem, talvez, quando há o uso descompromissado com aquela leitura, com o que se busca naquele espaço – bater papo, ver um vídeo (o que, em geral, acontece com os jovens). Mas quando se procura algo determinado, leva-se tempo para

“escolher” dentre as possibilidades quase infinitas que se abrem. A um clique, emergem rapidamente na tela inúmeras possibilidades, mas a seleção do material mais adequado pode ser muito lenta, exigindo muita dedicação do leitor.

Outro risco apontado por alguns estudiosos é o excesso de informação veiculado pela Internet que “afogaria” o leitor-navegador. Porém esse perigo já fora previsto com a invenção da imprensa por Gutenberg e descartado com o apogeu do livro durante o século XIX. São polêmicas permanentes em relação ao leitor e aos materiais de leitura.

Os enunciados produzidos na Internet emanam de interlocutores pertencentes a uma determinada esfera da atividade humana e, segundo Pereira e Moura (2006, p.81):

... refletem as condições específicas e as finalidades dessa esfera, tanto por seu conteúdo (temas de interesse dos adolescentes), quanto por seu estilo verbal (lexical, fraseológico e gramatical) e principalmente quanto à construção composicional (construção de um código discursivo escrito complexo, mediado pelo computador, composto de caracteres alfabéticos, semióticos e logográficos).

Portanto, estes enunciados podem ser denominados, de acordo com a concepção de Bakhtin, gêneros do discurso, por possuírem os três elementos apontados pelo autor: conteúdo/tema, estilo verbal e construção composicional. Os hipertextos estabelecem uma interação verbal e se configuram em tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo utilizados para a comunicação social (DEFILLIPPO e CUNHA, 2006).

Defillippo e Cunha (2006, p. 99) explicam que “os gêneros do discurso são determinados pelas esferas sociais de comunicação, portanto é certo que o surgimento de uma nova esfera acarretará no nascimento de novos gêneros”. Os computadores, mais especificamente, a rede mundial que os interliga é o novo instrumento mediador de interações verbais, responsável pelo surgimento de novos gêneros discursivos.

Podemos considerar que o *scrap* (recado virtual), por exemplo, seja um gênero oriundo do bilhete; o fórum de discussões, um gênero emergente, talvez híbrido de conversação face a face (seminário, roda de conversa) e telegrama ou outros gêneros. São novas possibilidades criadas a partir das experiências sociais já vivenciadas.

Bernardes e Vieira (2006, p.52) sugerem que alguns gêneros do discurso veiculados na Internet apresentem:

uma nova articulação das linguagens oral e escrita que, concebidas como modos complementares de ver e compreender o mundo, certamente também possibilitam modos e formas diversas de produzir sentidos e estabelecer relações entre os sujeitos nas situações de interação e interlocução.

Em espaços de fórum de discussões virtuais, por exemplo, há um moderador que cria uma comunidade vinculada a um tema específico e pode controlar os assuntos, o número de

participantes e difundir as regras da discussão. A interação se dá de forma coletiva (indivíduo – máquina – outros) e se pluraliza de acordo com o número de membros da comunidade. As relações no meio virtual também são de natureza social e, portanto, constitutivas da individualidade. Nesse ambiente virtual, a conversa é escrita pelos participantes, que teclam (escrevem no teclado) e enviam seu texto para outros sujeitos que respondem ou dialogam imediatamente. O formato da escrita virtual é semelhante ao de uma conversa oral. Embora implique ajustes e usos não difundidos anteriormente nas práticas sociais, esse ambiente possui características muito comuns na linguagem cotidiana, integrando oralidade e escrita. Através do meio eletrônico, as pessoas podem ler um texto produzido há poucos minutos e respondê-lo instantaneamente. A escrita é extremamente informal, permitindo abreviações e supressões próprias da comunicação oral.

Podemos observar que o advento da Internet representa um retorno dialético às origens da oralidade, um reencontro entre as sociedades orais e a sociedade eletrônica ciberespacial (comunicação interativa e de caráter coletivo), entre a conversa face a face cotidiana e a conversa virtual na Internet. Costa resume: “No tempo e no espaço da rede universal ciberespacial, tudo e todos podem interagir com tudo e com todos” (2006, p. 23).

Freitas (2006) assinala que facilidades e mudanças também ocorreram na passagem do manuscrito ao códice: o texto mais organizado e legível favoreceu a leitura rápida; o objeto menor podia ser levado de um lado para outro. A impressão reforçou o individualismo, o livro passou a ser uma propriedade. Algo semelhante aconteceu também com o computador. O primeiro, o *Eniac* de 1940, ocupava todo o andar de um prédio; hoje, os computadores são pessoais e cada indivíduo pode carregar o seu facilmente para onde quiser. Os suportes são aperfeiçoados continuamente, afetando ou não a relação dos sujeitos com a leitura que realizam nestes.

Outro aspecto relevante é que o leitor do meio virtual precisa conhecer novas formas de escrita, como por exemplo, as *emotions* (“carinhas” ou “caracteretas” – por serem formadas por sinais de pontuação), abreviações, reduções de palavras, acrônimos (espécie de siglas, palavras formadas pelas primeiras letras ou sílabas de palavras de uma expressão) e neologismos; faz-se uso de letras maiúsculas para gritar, letras menores para murmurar, uso excessivo dos sinais de pontuação, alongamento de letras, etc. Assim como o homem precisou criar alfabeto, pontuação, divisão de parágrafos, espaço entre palavras para formalizar a escrita; assim como os produtores de história em quadrinhos precisaram criar recursos gráficos para passarem sentidos típicos da oralidade através da escrita; os internautas também estão revolucionando a escrita no ciberespaço. E muito da linguagem *on-line* já está

influenciando a escrita *off-line*, como podemos ver, principalmente, em anúncios divulgados na grande mídia. O sujeito que não estiver em contato com esse meio poderá ter dificuldades com a leitura de certos textos atuais (publicitários, por exemplo), pois não será um leitor “completo”, devido ao seu desconhecimento das características deste ambiente de leitura.

Além disso, o meio multimídia apresenta sobreposição de fragmentos de diversas linguagens: verbal (oral e escrita); visual (desenho, pintura, gravura, fotografia, cinema e vídeo); sonora (música, voz, ruídos). É um lugar onde cada indivíduo pode utilizar a(s) linguagem(ns) de que melhor se apropria.

Bernardes e Vieira (2006) comparam o aparecimento da Internet ao surgimento das grandes bibliotecas, com a diferença de que os livros da Internet (os *sites*) não são acumulados em um único espaço, estão em diversos computadores ao redor do mundo. Devido às características do meio digital, o leitor navegador precisa adquirir novas habilidades como: ler um texto que ultrapassa as margens das páginas tradicionais; escolher o melhor caminho numa escrita eletrônica não-sequencial e não-linear para a construção de um texto coerente; conectar de modo adequado os elementos textuais para que o hipertexto se torne significativo.

Para Marcuschi (2004, p. 13), os gêneros discursivos veiculados pela Internet podem apresentar diferentes funções: “passar o tempo, propiciar divertimento, veicular informações, permitir participações interativas, criar novas amizades”, pesquisar, realizar o aprofundamento em um texto, ler um romance. Enfim, muitos gêneros – já existentes antes desta tecnologia ou novos – convivem na Internet e precisam ser abordados na escola.

A tela do computador é apenas um novo suporte para a leitura. O livro e a leitura continuam vivos, pois o que está sendo veiculado pelas redes eletrônicas são textos. Há apenas uma transformação frente aos meios clássicos de transmissão de textos. Depois da tábua, do rolo de papiro ou pergaminho, do códice, agora a tela é a nova forma de leitura e escrita. Na realidade, três tipos de textos convivem atualmente: o manuscrito, o impresso e o eletrônico. Não é preciso descartar um para utilizar outro (BOURDIEU & CHARTIER, 2001). O livro continua encontrando seu espaço. Para Zilberman (2001), o livro pode se tornar mais elitizado ou, ao contrário, ameaçado de desaparecimento, pode ser barateado e se tornar mais popular.

Bourdieu e Chartier (2001) não veem o fim do material impresso em códice, diferente de autores que temem o abandono da leitura de livros. Marinho (2001, p. 13) ressalta que “o medo é uma constante a cada momento em que surge um novo invento desde o pergaminho, a calculadora até a multimídia”. Porém, não há motivo para o novo estar sempre em conflito ou

competição com o velho. Tudo se aprimora, se transforma, se completa. E o meio educacional é um dos lugares que tem de lidar com essa transformação. A escola não pode analisar apenas como se escrevem bilhetes, cartas pessoais, e ignorar a existência da comunicação via *e-mail* ou *scrap*² (no caso do *Orkut*³).

Os ambientes de leitura se diversificaram muito nas últimas décadas e exigem novas aptidões do leitor. No entanto, a escola parece não estar acompanhando esse processo e continua preparando o leitor essencialmente para a decodificação do código escrito (este tema será explorado com mais densidade no capítulo 2).

Por não conhecer bem ou por não saber lidar com certos fatos, estes causam estranheza: o acúmulo enorme de informações disponíveis e a possibilidade de acesso a elas, a velocidade de uma comunicação em tempo real, a aproximação de pessoas e de informações distantes. Estas podem ser, muitas vezes, justificativas para se manter distância dos meios virtuais.

Ao tratar de interações midiáticas, destacamos que o computador e, em especial, a Internet, criaram uma enorme rede social (virtual) que interliga diferentes indivíduos de diversos lugares rapidamente, muitas vezes, numa relação síncrona. Essa é uma nova concepção de interação social. Desse contexto virtual emerge um novo conceito de “comunidade”, uma espécie de agregado social para fins específicos. Pessoas com interesses comuns num dado momento formam uma rede de relações ciberespaciais. Uma comunidade pressupõe membros (pessoas que fazem parte dela), os quais partilham certos valores, objetivos, normas, interesses ou práticas sociais, por isso estabelecem uma comunicação regular por um determinado período. Não existem temas fixos, mas existe um enquadre geral de temas que podem ser falados/escritos pelos membros de uma determinada comunidade. Normalmente, os participantes são identificados por um nome ou por um *nickname* (apelido) e pelo seu endereço eletrônico (e-mail). A aceitação dos membros é realizada por um moderador que cria a comunidade e estipula certas normas como: quem pode participar das discussões (apenas membros ou todos), quantas vezes cada participante pode votar e opinar na enquete (apenas uma ou várias), quando a enquete ou a discussão no fórum se encerra, etc. Além das comunidades – que permitem as discussões em fóruns e as votações em enquetes-, o

² Recados curtos e rápidos - logo serão lidos e apagados pelo hiperleitor de sua página virtual.

³ Programa virtual em que indivíduos abrem uma “conta” gratuitamente e podem se comunicar com outros sujeitos. De acordo com a enciclopédia digital *Wikipédia*, o *Orkut* é uma rede social filiada ao *Google* com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. Criada em 2004, é a rede social com maior participação de brasileiros (23 milhões de usuários).

Orkut dispõe de outros recursos operacionais: página de recados chamados *scraps*, mensagens, álbum de fotos, vídeos preferidos e perfil do internauta.

Consideramos pertinente a este contexto a concepção bakhtiniana de que o ser humano enquanto ser cultural se constrói nas relações sociais. Na Internet, a interação ocorre sob vários aspectos. O sujeito interage com o programa, selecionando conteúdos, escolhendo entre as possibilidades de ações, etc. Além disso, há a interação com outros sujeitos, trocando mensagens, dialogando, estabelecendo comunicação com outras pessoas. Estes aspectos são constitutivos do sujeito leitor.

É importante analisar ainda que a Internet reforça o uso da capacidade de decidir. O leitor precisa ter autonomia para tomar decisões, para escolher o caminho a seguir. A escola pode ajudar os jovens a desenvolver essa autonomia, mas ela precisa incorporar esta tecnologia e o modo como ela é estruturada em seus fazeres. O computador é uma tecnologia que pode se tornar aliada da educação, favorecendo o crescimento intelectual e pessoal dos jovens leitores. Porém, de nada adianta as novas tecnologias se, diante delas, o aluno permanece com os mesmos hábitos escolares criticados há tempos, como: a cópia, o ditado, a leitura de textos e a realização de atividades pouco criativas.

O ambiente virtual apresenta possibilidades inúmeras de navegações e usos (literatura, bate-papo, divertimento, pesquisa, informação, busca por novas amizades, troca de fotos ou mensagens, baixar músicas ou vídeos, etc) e muitos jovens estão em contato com este mundo. Desse modo, a escola é um ambiente propício para se conversar sobre questões éticas, valores sociais, confiabilidade de informações, enfim, sobre o crescimento que esse meio pode promover, mas também sobre os riscos que apresenta.

Sabemos que a escola é um espaço privilegiado para a construção de sentidos e de experiências. Os educadores têm meios para oferecer aos jovens possibilidades de interagir com os diferentes tipos de leitura e de ter autonomia para avaliar a confiabilidade de informações, identificar argumentos contraditórios, enfim, tomar decisões frente aos desafios que a sociedade lhes impõe. Os jovens precisam estar aptos à leitura nos diversos suportes com que a sociedade atual tem contato.

Embora a transmissão eletrônica de textos tenha marcado o início da terceira revolução da leitura, a escola parece ter realizado poucas mudanças em suas práticas que evidenciem de fato a aprendizagem das novas aptidões exigidas socialmente de nossos leitores. O espaço escolar é um ambiente de ensino e incentivo à leitura, portanto, deve acompanhar o processo pelo qual essa prática social vem passando.

Capítulo 2. LEITURA E ENSINO

2.1 Para além da alfabetização

A leitura tornou-se a base da educação, mas foi confundida com a alfabetização por muito tempo. Ensinar a ler significava introduzir a criança ao mundo dos sinais conhecidos como alfabeto. Nos anos seguintes à alfabetização, a atividade de leitura era então dissolvida entre as obrigações escolares, de maneira mecânica e, muitas vezes, relacionada à memorização. Embora se reconheça que desde o nascimento, a criança está em contato com a linguagem, com o mundo da oralidade, da escrita e da leitura e já começa a elaborar conceitos linguísticos, o sistema educacional atual ainda traz resquícios daquele modo de concepção do ensino da leitura.

Sabemos que durante toda a vida, o sujeito encontra-se envolvido em práticas de leitura diversas, construídas socialmente, com as quais pode apresentar maior ou menor familiaridade. Porém, considera-se que a criança, em geral, ingressa na vida em comunidade no momento em que começa a frequentar a escola e aprender a ler. Assim, “ensino e leitura são atividades que se confundem, constituindo-se no fundamento do processo de socialização do indivíduo” (ZILBERMAN, 1991, p. 18). O ato de ler e escrever configura a possibilidade de integração do indivíduo ao meio para melhor compreendê-lo. Inicialmente, para a criança, saber ler significa a possibilidade de fazer parte do mundo adulto. A alfabetização indica, para ela, uma promoção. E a criança logo percebe que, para ser aprovada pelos outros, ela precisa aceitar um sistema de escrita, submeter-se a padrões anteriores a elas, assimilando, assim, valores sociais. Portanto, a escola tem como parte de suas funções a socialização e a alfabetização.

Soares (2001) diferencia o sujeito alfabetizado (aquele que aprendeu a ler e escrever) do sujeito analfabeto ou não alfabetizado (aquele que não conhece o alfabeto, não sabe ler e escrever) e ainda do sujeito letrado (que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam).

Certamente a presença da leitura começa formalmente no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita. Como diz Silva (1981, p. 37), a alfabetização é “condição necessária à formação do leitor crítico”; ao analfabeto, “fica vedada a possibilidade de fruição dos bens culturais que compõem o patrimônio literário da sociedade”. No entanto, esse é apenas o passo inicial para se desenvolver a prática da leitura da palavra. Embora algumas crianças já

cheguem à escola com algum contato com práticas de letramento, habituadas a observar adultos com os quais convivem; a escola é a instituição responsável pelo desenvolvimento e/ou aprimoramento dessas práticas. As práticas de leitura e escrita são socialmente construídas.

Consideramos importante ressaltar que ler não está separado de ser alfabetizado, não vem depois, como uma consequência. Silva (1991a, p. 66) explica que “alfabetizar uma criança é, entre outras coisas, ensiná-la a ler, a confrontar ou usar os textos escritos, compreendendo-os e situando-se melhor no mundo de acordo com os propósitos buscados nesses próprios textos”. Alfabetizar é formar um leitor e não um “ledor” (termo utilizado para se referir a um repetidor, que vê o significante mas não enxerga o significado, um “decifrador”). Sendo assim, é essencial que as práticas e estratégias de leitura permeiem toda a vida escolar e social do educando. Afinal, todas as disciplinas escolares apresentam ideias através dos textos escritos e/ou orais, deste modo, a leitura é um instrumento básico na trajetória escolar e na vida do aluno.

O termo “letramento” é recente no Brasil, pois “só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2001, p. 20).

A denominação “letramento”, neologismo a partir da tradução para a palavra inglesa *literacy* (em Portugal foi adotado o termo “literacia”), é dada ao estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever e se encontra envolvido nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2001). Desse modo, a definição desse termo depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social. A estrutura da sociedade, os aspectos históricos e culturais influenciam as atividades sociais de leitura e escrita. Soares (2001, p. 78) afirma que “é, assim, impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural e político”. Para Tfouni (2002), o letramento é o processo de estar exposto aos usos sociais da leitura e da escrita e focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. A sociedade letrada é aquela que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas e nela vivem indivíduos alfabetizados e não alfabetizados. “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2002, p. 20).

No processo de letramento, não podemos utilizar duas categorias – letrado/iletrado. Na sociedade atual, existem “níveis de letramento”, sem que isso pressuponha sua inexistência. Vivendo imerso num mundo letrado, é muito difícil que alguém não possua em alguma medida conhecimentos sobre a escrita - números de telefone, nomes de ruas, assinatura do próprio nome, etc. O letramento não é um fenômeno simples e uniforme, está intimamente ligado à cultura e à estrutura social como um todo. Para Tfouni (2002), o processo de letramento está nos modos de produção e de comunicação de uma sociedade e na influência que exercem sobre os indivíduos que nela vivem, alfabetizados ou não.

O nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas que acabam determinando o seu envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita e o uso que fazem destas para atender às exigências da sociedade. Desse modo, o letramento envolve, além das práticas sociais de leitura e escrita, as necessidades, os valores e o contexto social.

Vargas (1993) afirma que o importante aos educadores são os efeitos que a leitura “produz” sobre o indivíduo como forma de conhecimento ou reconhecimento da realidade, a percepção de que o ato de ler pode desencadear um processo de dominação da realidade e a conscientização do aluno sobre esse processo de formação-informação. Para a autora, “distinguir leitores de letores é sempre fundamental quando se trata de educação”, pois “o leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma” (VARGAS, 1993, p. 7-8).

Por isso, o processo de letramento é compreendido como práticas discursivas plurais, determinadas sócio, histórica e culturalmente. Está relacionado às práticas de utilização, função e impacto social da escrita. Nesta perspectiva, a reflexão sobre o ensino da leitura perpassa as condições de acesso à linguagem escrita na sociedade e as condições pelas quais se aprende a ler no ambiente escolar.

As práticas de letramento se iniciam muito antes das crianças frequentarem uma escola, ou seja, de estarem diante de uma aprendizagem formal da leitura e da escrita. Nas diversas esferas de atividade humana (família, igreja, escola, seus pares), surgem relações que privilegiam o contato das crianças com a linguagem escrita, constituindo-as como sujeitos letrados. Tornar-se letrado é decorrência de práticas de letramento diversas (escolarizadas ou não), constituídas e constitutivas das experiências de cada sujeito e determinadas pelas relações sociais.

A escola tem uma função primordial enquanto agência de letramento, pois a inserção em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação. Tfouni (2002) alerta-nos

para o fato de que o sujeito letrado e alfabetizado possui mais poder em relação a aspectos ideológicos e sociais que o sujeito letrado não alfabetizado. Embora os analfabetos possam apropriar-se de inúmeros saberes da cultura letrada, a alfabetização pode conferir-lhes condições de fazer um uso diferenciado da leitura e da escrita, dando-lhes acesso a bens culturais.

Contudo, o processo de alfabetização e a formação de leitores não têm sido concretizados nas salas de aula brasileiras. O insucesso da escola neste aspecto aponta para a urgente necessidade de mudanças. O estudo e a reflexão sobre as concepções de ensino e de leitura podem trazer apontamentos para novas ações neste sentido.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2006, entre os jovens e adultos brasileiros há 10,5% de analfabetos. Porém, de acordo com dados do INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional), quando se trata de pessoas que têm rudimentos de educação, mas que não conseguem decompor o significado dos signos, não são capazes de compreender o que leem, o número é de 3 a cada 4 brasileiros. Isso significa que 75 % dos brasileiros são analfabetos funcionais. Destes, 8% são considerados analfabetos absolutos, 30% leem mas compreendem muito pouco e 37% entendem alguma coisa, entretanto, são incapazes de interpretar e relacionar informações. Este estudo indicou que apenas 25% dos brasileiros com mais de 15 anos têm pleno domínio das habilidades de leitura e escrita⁴. Sem falar no atual analfabetismo tecnológico (pessoas que são incapazes de ler as novas tecnologias e de incluir-se no mundo digital); há outros tantos milhões de analfabetos diante das novas máquinas, principalmente entre as pessoas com mais idade que apresentam maiores dificuldades diante das novas tecnologias. Crianças e jovens fazem parte de uma geração tecnológica e se adaptam mais facilmente a estas transformações.

Cabe ressaltar que uma vez que o aluno foi alfabetizado, aprendeu a ler e a escrever (responsabilidades sociais atribuídas à escola), é necessário que ele se aproprie de diferentes práticas de letramento (leitura e escrita), as quais devem ser adquiridas ao longo da vida escolar. A importância fundamental não está na leitura que se realiza na escola, mas nas maneiras de ler que são reveladas durante as relações sociais. A escola, em geral, prepara para a decodificação, mas nem sempre cria oportunidades para o contato com diferentes tipos de material escrito e seus usos sociais. O ambiente escolar pode oportunizar relações diversas que contribuam para a formação do jovem leitor.

⁴ TIEZZI, Ricardo. Brasil Analfabetizado. Disponível em <<http://www.geracaobooks.com.br/literatura/texto1.php>>

Petroni (2008) afirma que o aluno não recebe condições nas práticas escolares de assumir uma atitude dialógica em relação à leitura e à escrita, calcada na interação, na interlocução. A autora atribui isso a uma concepção de ensino, de língua e de linguagem que não tem levado em consideração o enunciado, no sentido bakhtiniano do termo, como real unidade da comunicação discursiva. Quando falamos em leitura e escrita:

...como práticas sociais valorizadas, legitimadas, historicamente constituídas e mutuamente influenciáveis, seu processo de ensino-aprendizagem deve(ria) percorrer os mesmos caminhos pelos quais se dá a aprendizagem da oralidade. Uma exposição sistemática a diferentes enunciados, ou seja, a gêneros do discurso socialmente constituídos é, ou parece ser, uma boa alternativa para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto/discurso, uma vez que o trabalho com gêneros discursivos torna possível estimular a postura crítica do aprendiz, ao desvelar as relações de força presentes em diferentes esferas da atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo (Petroni, 2008, p. 10).

Sendo assim, se a função social da leitura e da escrita não tem sido promovida com eficiência pela escola, é preciso buscar alternativas para desenvolvê-la. Considerando-se o processo de constituição do sujeito leitor pela e na linguagem, uma concepção de ensino e aprendizagem mais próxima de solucionar estes problemas, certamente, perpassa o jogo dialógico das relações sociais.

2.2 O contexto em que se dá o ensino da leitura

As práticas de leitura escolares valorizam determinados gêneros e, em especial, o livro como material a ser manipulado pelos alunos nesse processo. As atividades superficiais envolvendo a leitura, que são as mais frequentes em livros didáticos, não favorecem a formação do leitor e apenas reforçam – ou mesmo, ajudam a manter - as desigualdades existentes na sociedade.

Silva (1981, 1998) aponta a leitura como um bem ou privilégio sócio-cultural a ser desfrutado principalmente pelas elites ainda hoje, pois os livros, no Brasil, continuam sendo objetos caros. As classes menos favorecidas aderem aos meios de comunicação de massa, sendo que estes, em geral, tratam dos interesses das classes dominantes, reforçando a ideologia produzida por elas. Silva (1998, p. 27) explica que “a elitização do livro não ocorre ao acaso – ela é parte de uma política que intencionalmente quer manter o povo na ignorância e na alienação de modo que a manipulação ocorra sem conflitos e sem contestações”.

É importante ressaltar que o ato de ler pode levar as classes subalternas a perceberem as estruturas sociais vigentes segundo as classes dominantes e a ter condições de refletir sobre isso. Por isso, Silva acredita que os educadores lutam contra aqueles que não querem a

democratização da sociedade, da escola, da leitura, por temerem a perda de seus privilégios. Neste sentido, a escrita tem sido utilizada como um instrumento de domínio de uma classe social sobre outras. Silva (1998, p. 17) é ainda mais enfático quando apresenta a seguinte situação:

Se concebermos o processo de leitura como um instrumento civilizatório de reflexão e compreensão da realidade e, por isso mesmo, de inserção do homem na história e no seu tempo através da análise crítica dos registros ou documentos veiculados pela escrita, as funções sociais da leitura estão amarradas ao processo de conscientização ou politização dos brasileiros e aos seus movimentos de luta por uma sociedade diferente da atual. Mais especificamente, a leitura reveladora da palavra e do mundo se constitui em mais um instrumento de combate à ignorância e à alienação, como calculadas e impostas pelo regime dominante.

A prática da leitura pode tornar o saber acessível a todos e permitir a reflexão e a discussão de assuntos e ideias abafadas socialmente, auxiliando na luta contra o estabelecido, contribuindo para a afirmação de um pensamento crítico (SILVA, 1998).

Bakhtin (2000) refere-se às palavras como arenas de lutas de classes, explicando que o sentido delas se dá a cada leitura, a cada enunciado produzido, a cada interação manifestando as tensões e os embates entre os falantes. A leitura apresenta múltiplas faces no confronto com os valores sociais: é vista como produção da classe dominante aos seus semelhantes, como um fator de predominância dos mesmos sujeitos ao poder; mas também é concebida como possibilidade de participação na cultura letrada. A prática social da leitura é lugar de domínio, portanto, quando dominada, pode significar ascensão.

Cabe destacar que a leitura e a escrita em si não provocam a mudança social ou a modernização, mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis sociais. Em função disso, o ensino da leitura está diretamente relacionado ao contexto histórico e político da sociedade, bem como às possibilidades de transformação da hierarquia de classes vigente.

Zilberman e Silva (2005) consideram que a leitura pode se tornar um instrumento de controle da classe dominante, colaborando para a permanência da situação privilegiada dos grupos que detêm o poder. Por outro lado, a leitura pode se apresentar como instrumento de conscientização, quando os diversos grupos sociais se relacionam ativamente com a produção cultural, com as manifestações das linguagens gestuais, visuais ou verbais (oral, escrita, mista, audiovisual). Neste caso, a leitura aproxima os indivíduos e a produção cultural, possibilitando o acesso ao conhecimento e aprimorando o poder de crítica por parte do público leitor. Estes autores ressaltam que não existe educação neutra, consequentemente,

também não existe leitura neutra. Assim, o ensino e a difusão da leitura não são ingênuos e livres de intenções.

Nenhum texto – oral ou escrito – é neutro, devido à natureza ideológica da linguagem (BAKHTIN, 2000), portanto, formar leitores significa torná-los críticos sobre sua própria condição. A leitura, concebida como um aprendizado social, assume um importante papel como instrumento de conscientização, de compreensão da realidade, de transformação ou, ao menos, de questionamento das relações de poder e de saber.

É pertinente retomar que a leitura é uma prática produzida socialmente, por isso está sujeita às regras criadas pela sociedade. A evolução do indivíduo enquanto ser humano e suas percepções da realidade onde vive lhe mostram possibilidades de definir o ato de ler. Cada pessoa desenvolve, ao longo da vida, uma determinada concepção de leitura, em função de experiências vividas em sociedade, da convivência social com outros homens ou, mais especificamente, de situações vividas dentro de instituições onde o livro e a leitura se fazem mais diretamente presentes (escola, biblioteca, família, local de trabalho, acesso a computadores).

Nesse sentido, as concepções de texto e de leitura postas em circulação por grupos sociais interferem na maneira como o leitor se posiciona frente à leitura, apropriando-se de um discurso alheio que lhe revela uma nova forma de compreensão de si mesmo e da sociedade. A leitura, como qualquer prática social, é sempre permeada por valores.

Zilberman e Silva (2005) apontam pesquisas que demonstraram as diferentes práticas de leitura entre diferentes classes sociais. De acordo com estes estudos, para as classes dominantes, ler é uma opção de lazer, significa a ampliação de conhecimentos e experiências. Já para as classes dominadas, a leitura é um instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, é uma oportunidade de obter melhores condições de vida. Podemos observar que os diferentes valores atribuídos à leitura reforçam os privilégios da classe dominante e a luta contra as condições de vida dos dominados na sociedade capitalista.

Pelo senso comum, a leitura é relacionada ao conhecimento, à tranquilidade e ao prazer. Acredita-se que os brasileiros não leem, que os alunos não têm interesse pela leitura. Abreu (2001, p. 154) justifica:

Uma concepção elitista de cultura torna invisíveis as práticas de leitura comuns. A delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos, e o desprezo aos demais estão na base dos discursos que proclamam a inexistência ou a precariedade da leitura no Brasil. É leitor apenas aquele que lê “os livros certos”, os livros positivamente avaliados pela escola, pela universidade, pelos grandes jornais, por uma certa tradição de crítica literária (...). Todos os demais escritos – mesmo que materialmente idênticos aos livros certos – são “não-livros”. Da mesma forma, aqueles que os leem – embora leiam – são “não-leitores”.

Sendo assim, educadores e pesquisadores, muitas vezes, prendem-se à ideia de que uma determinada leitura de certos objetos é a única legítima, e não consideram as práticas de leitura efetivamente realizadas. Não é preciso que todos leiam da mesma forma, que todos gostem dos mesmos livros ou que todos tenham a mesma opinião sobre eles. Existem leituras diferentes, que não devem ser vistas como piores ou melhores (ABREU, 2001).

Kleiman (1996) sugere alguns posicionamentos que precisam ser assumidos pela escola na formação de leitores: coerência entre fundamentação teórica e a ação prática no ensino da leitura; reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor, e não como mero decodificador; reconhecimento do professor enquanto adulto modelo desse leitor; ensino da leitura coerente com uma postura interacionista e crítica. A autora ainda ressalta que o ensino formal da leitura na escola pressupõe as relações do sistema em que a instituição está inserida. O mesmo texto pode ser encarado de diversas maneiras, de acordo com a idade do aluno, a intenção do educador, sua aceitação ou crítica ao sistema escolar, o conhecimento cultural de um sujeito determinado socialmente.

Consideramos pertinente comentar que a história de leitura do aluno na escola, muitas vezes, restringe-se ao livro didático. Não há uma interação do aluno com a grande diversidade de textos que, em nossa época, está em circulação. A escola, frequentemente, busca uma homogeneização. As normas convencionais da escola ditam que todos devem ler e devem ler “bons livros”. A leitura de gibis, horóscopo, e-mail (enfim, leituras consideradas inferiores ou menos valorizadas socialmente) é entendida, neste contexto, como um movimento de resistência e de afirmação de identidade.

No entanto, se a tarefa da escola é favorecer o processo de letramento, as práticas escolares deveriam englobar o uso social da leitura nas mais diversas situações diante de diferentes gêneros e materiais de leitura: livro didático, literatura, dicionários, enciclopédias, hipertextos, listas, catálogos, anúncios, jornais, revistas, cartas, bilhetes, gibis, rótulos, cardápios, receitas, etc. Além disso, a escola não pode pretender formar unicamente o leitor da palavra, vivendo numa sociedade onde os códigos verbais e não-verbais concorrem entre si no processo de veiculação de informação e transmissão de cultura. É necessário aumentar a abrangência do conceito de “leitor”: alguém que compreende as diferentes linguagens que circulam em sociedade. Afinal,

...todos nós desejamos formar leitores questionadores, capazes de situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, de acionar processos de leitura (praticados e aprendidos na escola) no sentido de participar da conquista de uma convivência mais feliz e menos injusta para todos. Ou seja, queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social. (SILVA, 1991a, p. 47)

Nesta perspectiva, proporcionar oportunidades de práticas de leitura diversas aos indivíduos significa possibilitar a formação de leitores aptos a refletir, questionar e, possivelmente, melhorar a sociedade em que vivem.

Outro aspecto relevante é que, considerando as diversas linguagens sociais que circulam em nosso cotidiano, torna-se conflituosa a imposição de uma norma (cultura), desvinculada da realidade social da maioria da nossa população. No ambiente escolar, muitas vezes, as práticas de leitura cedem espaço à produção escrita, geralmente baseada na gramática e voltada ao erro, mascarando-se os sentidos que circulam nos textos.

Ler e interpretar também não são atividades distintas, como alguns enunciados de livros didáticos sugerem. O aluno não pode, primeiro, apenas ler (no sentido restrito de decodificar) e, depois, interpretar (refletir sobre). O ato de interpretar já está implícito em “ler” (SILVA, 1991a). Por isso enfatizamos que o leitor decodifica o código escrito; o leitor faz uso concreto da escrita na vida social.

Portanto, é importante que se promovam diferentes práticas de letramento – leitura e escrita – entre os estudantes. Não basta formar “letores”, pessoas que se relacionam apenas mecanicamente com as palavras, que não recriam, não atuam sobre as significações. É preciso formar “leitores”, sujeitos que buscam sentidos e saberes permanentemente, que estabelecem um diálogo com os textos que leem. E pensar a leitura como formação é pensar não somente no que o leitor sabe, mas em quem ele é. A leitura é algo que forma (deforma ou transforma), que constitui o sujeito. Falar em formação do leitor significa falar em subjetividade, em tudo que nos faz ser o que somos (SILVA, 1991a).

Nas sociedades contemporâneas, a escola é a instância responsável por promover o letramento. Mas que letramento é esse? Como a escola tem realizado o ensino da leitura? Soares (2001, p. 84 – 85) nos dá uma pista de como esse processo, em geral, vem acontecendo nas escolas brasileiras:

...o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em “partes” o que deve ser aprendido, planejado em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida. Desse modo, as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento: “algumas” habilidades e práticas de leitura e escrita são selecionadas e, então, organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de testes e provas tanto padronizadas quanto informais. O conceito de letramento torna-se, assim, fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzidas nos itens de testes e provas de leitura e de escrita.

Diante deste quadro, pesquisas nacionais, dados de avaliações escolares estaduais e nacionais apontam rendimento de leitura e escrita abaixo do esperado. Embora o domínio e a prática de leitura sejam essenciais para o sucesso acadêmico de qualquer estudante, o trabalho escolar parece não estar sustentado nestes pilares.

Na última prova do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), realizada em dezembro de 2007, o Brasil obteve a 52ª colocação em 57 países avaliados. No SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), as escolas brasileiras, numa escala de onze níveis na avaliação de Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, encontram-se entre os níveis 4 e 6⁵.

Falar de uma crise da leitura, segundo Zilberman (1991), é falar também de uma crise da escola. A difusão da leitura e o consumo da literatura são responsabilidades que poderiam ser repartidas entre várias instituições. Mas, no Brasil, a escola detém uma grande importância cultural que, muitas vezes, só é percebida quando ela falha.

Para Silva (1998, p. 37), “a crise da leitura no Brasil não é, em essência, uma crise, mas um *programa* muito bem planejado por aqueles que detêm o poder”, para que as causas da miséria, da marginalização social e cultural não sejam discutidas pelo povo. As principais ações desse “programa” seriam: explorar ao máximo o trabalhador de modo que não lhe sobre tempo nem recursos para ler; controlar o teor do livro didático; consolidar o caráter culto, erudito, da leitura e da escrita; postergar a implantação de bibliotecas escolares; entre outras. Silva (1998, p. 43) completa que a crise da leitura não é atual, pois “sempre houve, desde o período colonial, discriminação e marginalização no processo de formação de leitores”.

As causas da chamada “crise de leitura” seriam, de um lado, as carências educacionais (as deficiências do processo de alfabetização, a pequena quantidade de leitura de textos em sala de aula, a má qualidade do material a ser lido); de outro, a concorrência dos meios de comunicação de massa, que criam outros hábitos de consumo, considerados prejudiciais à relação do leitor com o universo social e cultural (ZILBERMAN & SILVA, 2005). A população brasileira, com baixo nível de letramento, apresenta preferência pela linguagem visual, pela oralidade, enfim, pela maneira mais fácil do acesso à informação que necessita.

As condições sócio-econômicas (o desemprego, a fome, a falta de moradia, de educação e de conhecimento) a que muitos brasileiros estão submetidos não permitem que as práticas de leitura efetivamente se concretizem em suas experiências cotidianas. Em geral, os únicos materiais de leitura (seja através do computador, seja através da biblioteca – livros,

⁵ Dados mais específicos podem ser encontrados no *site* do Ministério da Educação: www.inep.gov.br.

revistas, jornais, gibis) a que o sujeito tem contato, encontram-se na escola. A “crise da leitura” está diretamente relacionada ao “custo da leitura”:

A prática da leitura tem uma relação direta com as condições econômicas das famílias e dos indivíduos, sendo que estes dois devem ser colocados na categoria de “assalariados” (para não falar dos sub-empregados ou desempregados). A leitura é um direito de todos os cidadãos pertencentes a uma sociedade letrada para garantir-lhes a sobrevivência e convivência social; entretanto, devido à ambição ilimitada do lucro (...) e ao domínio dos meios de produção e dos canais de distribuição por aqueles que estão comprometidos com o capitalismo internacional a leitura coloca-se, infelizmente, como um privilégio de poucos. (SILVA, 1998, p. 62-63)

A socialização de textos é viabilizada pela eficiência da escola. Quando isso não ocorre, a escola compromete a continuidade do ensino. A escola tem falhado no trabalho com a linguagem e no ensino da leitura. E, nos últimos anos, esta crise tem sido assumida a ponto de serem acrescentadas novas aulas nas escolas públicas do estado de São Paulo. A Secretaria de Educação do Estado (de acordo com a resolução SE 16, de 1-3-2005)⁶ criou uma aula específica para as práticas de leitura aos alunos do ensino fundamental (ciclo II), denunciando o fato de o ensino da leitura não estar sendo efetivo nas aulas de língua portuguesa ou em outras disciplinas relacionadas à linguagem.

A formação de leitores é competência do governo, dos educadores e da sociedade em geral. É necessária a criação de políticas educacionais consistentes e duradouras, além da mediação pedagógica, das condições favoráveis e dos espaços propícios para o incentivo à leitura como uma prática primordial. A qualidade dos materiais de leitura é muito importante, mas a oferta de condições favoráveis para as práticas de leitura é determinante para a formação de leitores. Poucas pessoas têm poder aquisitivo para o constante consumo de livros ou outros materiais de leitura, que, em sua maioria, possui grande efemeridade. Existem boas bibliotecas, com material rico e diversificado, mas pouco utilizado porque a escola não promove práticas de leitura adequadas.

Na escola atual, muitas vezes, é possível observar uma defasagem entre as práticas de leitura propostas e as práticas reais dos alunos, em função dos interesses, das vivências e experiências das crianças e jovens. É comum ocorrer um confronto entre as práticas e os produtos de leitura na escola e na Internet (contexto sociocultural do qual grande parte dos jovens participam, com a existência de outras alternativas de leitura e escrita que, em geral, se encontram desvinculadas do ambiente escolar).

Uma escola que apenas confirma e expande o sistema vigente assume a leitura enquanto reprodução da visão hierarquizada e autoritária da cultura, com a recepção passiva e

⁶ Disponível em: http://siaue.unet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/16_05.htm?Time=8/9/2007%20:36:54%20AM.

mecânica de interpretações prontas e acabadas. Uma escola que busca a mudança social compreende a leitura enquanto instrumento de conscientização e libertação dos leitores. Enfim, uma pedagogia da leitura não tem caráter exclusivamente didático ou técnico, mas também político e teórico.

Um projeto que objetive suprimir as deficiências do sistema educacional brasileiro tende a colocar em primeiro plano a sólida formação do leitor, esperando, no mínimo, torná-lo apto a compreender o(s) sentido(s) do(s) texto(s), no máximo que esse leitor se mostre crítico e/ou criativo perante os materiais lidos e o mundo a que esses se referem. (ZILBERMAN e SILVA, 2005, p. 115)

Historicamente, para muitos professores, a prática de leitura mais difundida se resume em reproduzir as ideias do texto, responder a exercícios mecânicos que atingem apenas o nível literal das mensagens do texto. Com isto, a leitura passa a ser uma “chaticice” para os alunos, pois eles só “acertam” na leitura quando reproduzem literalmente uma resposta previamente estabelecida pelo professor ou pelo livro didático. Dificilmente interpretações divergentes, reflexões criativas, transformações de significados, questionamentos e contestações das ideias veiculadas pelo texto aparecem em sala de aula; pois o próprio currículo escolar (que se ocupa quase exclusivamente da gramática) não oferece espaço nem tempo para práticas mais intensas de leitura. O adentramento crítico num texto requer tempo, esforço e trabalho, por isso é ilusório acreditar que a leitura deva sempre ser um prazer. Entretanto, as práticas de leitura escolares deveriam permear diferentes objetivos com frequência e não concentrar-se apenas na leitura para o estudo.

Além da leitura para informação, a escola é espaço de praticar a leitura significativa, possibilitando o acesso à variedade de gêneros para o desenvolvimento de hábitos e preferências. O jovem precisa perceber a leitura como prática social, de natureza dialógica para tornar-se mais apto a dominar os diferentes letramentos que a sociedade atual exige.

Cabe ressaltar que a intenção não é deixar de lado a leitura palpável, as normas e o formalismo que, às vezes, faz-se necessário no ambiente escolar. Um dos papéis da escola, como agente mais privilegiado (embora não único) para iniciar os jovens nos valores e nas práticas culturais dominantes, é ensinar os protocolos de leitura. Não apenas a linearidade da leitura provinda da cultura ocidental do livro (obrigando que se leia da esquerda para a direita, de cima para baixo e sempre para frente), mas também o aprimoramento da fluência, da entonação, da compreensão, recursos de pausa e pontuação, entre outros.

A escola transformou-se na instituição responsável pelo ensino do registro verbal da cultura. Silva (1998, p. 36), para quem a educação do ser humano envolve dois fatores fundamentais – formação e informação-, explica essa responsabilidade do sistema escolar:

...a obra escrita é, essencialmente, um registro da cultura produzida pelo homem nas suas diferentes etapas evolutivas. E sendo um registro da cultura, não há como se deixar de utilizá-lo na transmissão de conhecimentos às novas gerações. É por isso mesmo que o processo de escolarização de um indivíduo é tido, muitas vezes, como sinônimo de aprendizagem de leitura e escrita, além de informar, também cumpre objetivos de formação, pois coloca ao leitor atitudes, valores, crenças, etc... instituídos socialmente.

É na reflexão e na partilha de significados atribuídos a um texto que a leitura enriquece o repertório dos leitores. Para tanto, o professor precisa ouvir as impressões que os leitores tiveram de uma determinada leitura, considerar em sala de aula todas as práticas de leitura realizadas, olhar o aluno como leitor ativo, ponderar as leituras possíveis e não uma única compreensão, enfim, possibilitar que ideias sejam partilhadas.

O aluno deve estar preparado para usar criativa e livremente os gêneros discursivos em qualquer suporte, apresentar domínio dos gêneros e utilizá-los com desembaraço. Afinal, os gêneros dirigem nosso processo discursivo. A Internet, entre outros espaços, oportuniza situações de interação que despertam o interesse da maioria dos jovens, por isso é importante que se enfatize situações de leitura e escrita interligadas às realidades vivenciadas por eles, sem limitar-se ao conhecimento dos gêneros virtuais, por exemplo.

Como vimos, a sociedade atual apresenta transformações nas práticas de leitura. Ler texto não é mais ler o escrito, não ocorre apenas na linearidade; mas é ler o uso misto da imagem em movimento, da linguagem oral e escrita; é ler com interação, com a possibilidade de se navegar por diversos caminhos ao mesmo tempo. Entretanto, o computador é ainda pouco usado como ferramenta de ensino. Braga (2004, p. 161) acredita que “é necessário que a escola passe a se preocupar com a formação de leitores para esse novo meio, oferecendo aos alunos práticas pedagógicas que demandem o letramento digital e também formem leitores autônomos”.

Para Silva (1991b, p. 140), “o livro tornou-se o último veículo da cadeia de transmissão cultural. É o mais caro, o que toma mais tempo, mais espaço, o que exige mais preparo, mais solidão, mais silêncio, mais participação”. O meio eletrônico abre novas possibilidades, porém, como ressalta Marcuschi (2004, p. 18), “novas tecnologias não mudam os objetos, mas as nossas relações com eles”.

O texto pode ser o mesmo em material impresso ou na tela, e neste caso, poderia se pressupor que a leitura realizada pelo sujeito fosse a mesma. Mas, em geral, acontecem diferentes leituras em diferentes suportes, pois cada um deles demanda do leitor postura, modos de olhar, modos de se relacionar diversos. O que o leitor jovem procura na Internet não

é a mesma leitura que realiza nos livros ou outro material impresso. Por isso, as relações com os suportes materiais são diferenciadas e devem ser discutidas no ambiente escolar.

Pierre Bourdieu considera a leitura um consumo cultural, ressaltando que:

Diante do livro, devemos saber que existem leituras diversas, portanto competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriar-se desse objeto, instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar. (...) A leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar (BOURDIEU & CHARTIER, 2001, p. 237).

O grande desafio da escola na promoção de leitores relaciona-se com a formação de indivíduos letrados que possam interagir com o seu meio social e seguir pelo resto da vida lendo, aprendendo e utilizando o que aprenderam.

Considerando os problemas reais da sociedade brasileira, não precisamos de indivíduos que se “comportem”, mas que se “portem” criticamente frente às situações (SILVA, 1991a). Os alunos, a partir de suas experiências e de suas leituras, também produzem textos (orais ou escritos) e podem, por sua própria iniciativa e autonomia, enriquecer as ideias da turma com o seu texto.

Como vimos, ser leitor é mais que saber ler, por isso formar o leitor é diferente de ensinar a ler. Para que esse propósito se concretize, é preciso um agente formador que seja leitor. O professor é considerado modelo dentro da sala de aula. Sua tarefa de formar leitores só se efetivará se ele for um bom leitor, pois, para oferecer diversidade de gêneros, o professor precisa conhecer essa diversidade.

O docente de Língua Portuguesa, em geral, realiza atividades de leitura e produção de texto escrito e desenvolve um trabalho sobre a linguagem (às vezes, seguindo a perspectiva do processo da linguagem, de reflexão sobre a linguagem, e, outras vezes, encarando a língua como um produto que deva ser dissecado). O professor que trabalha com a leitura precisa realizar uma reflexão sobre as práticas de letramento. Há a necessidade de estar embasado teoricamente para poder direcionar sua prática. Quando o professor conhece as teorias de sua área, possui experiências e realiza reflexões sobre estas, ele se torna capaz de fazer escolhas para nortear as suas ações em sala de aula.

A perspectiva sócio-histórica destaca o conceito da mediação enquanto forma de desenvolvimento do conhecimento no contexto das interações sociais. Nogueira (1993, p. 17) destaca “a mediação do outro, que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada; a mediação dos signos linguísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual”. Para

Nogueira, a mediação não é determinante, mas é constitutiva no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Não podemos esquecer que os professores são sujeitos que assumem diversos desafios constantemente. A prática em sala de aula envolve rotina, mas apresenta situações inesperadas que exigem reflexão e, muitas vezes, ação imediata. Portanto, o professor encontra-se sob o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros, das situações de leitura, de ler e de ensinar a ler. Realizar a mediação do aluno com as práticas de letramento vigentes na sociedade não é uma tarefa fácil. Entretanto, Nogueira (1993, p. 33) ressalta que “o processo de desenvolvimento das crianças pode ser constituído e transformado pelas interações e relações de ensino, no interior da escola”. A mediação de qualidade do educador no processo de ensino e aprendizagem é essencial para que os objetivos da leitura sejam atingidos.

Ler e escrever são práticas sociais básicas e a escola configura-se em um espaço propício para falar sobre as práticas de leitura reais dos alunos. O professor pode buscar novas formas de se falar sobre o que se lê, assumindo um papel social diferente daquele que busca perpetuar uma ideologia dominante que privilegia uma minoria e exclui grande parte da população do acesso a materiais de leitura e ao conhecimento. As práticas escolares, determinadas socialmente, precisam considerar uma relação dialética entre os sujeitos que delas participam – essencialmente, professor e alunos.

A escola atual tem o desafio de possibilitar que o educando interaja com diversas linguagens ou leituras, que amplie seu nível de letramento. O meio digital - enquanto lugar onde cada leitor encontra o tipo de leitura que procura - oferece inúmeras possibilidades de interação com pessoas, sistemas informatizados, textos, imagens, portanto, merece uma abordagem crítica no ambiente escolar.

A aprendizagem da leitura ocorre quando o sujeito é capaz de apropriar-se de diferentes gêneros. A leitura de mundo e as experiências vividas pelo aluno (que muitas vezes são deixadas de lado) são fundamentais para a compreensão que ele tem da leitura da palavra, para seu adentramento no texto.

Não há como ditar métodos ou estratégias para atender à multiplicidade de propósitos, situações e práticas de ensino da leitura. As práticas pedagógicas devem estar adequadas às necessidades reais de cada turma de alunos. Acreditamos que o ponto de partida para a promoção da leitura seja ouvir o aluno, reconhecer suas práticas e dar oportunidades para que partilhe com os colegas essas experiências e o relato de outras leituras. Somente a partir desses dados, o professor poderá delinear seu trabalho para o ensino da leitura; além de ser o professor, um bom leitor.

Capítulo 3. A PESQUISA E SEU CONTEXTO

3.1 O caminho trilhado

No final do ano de 2006, participei do processo seletivo para o Mestrado do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação – da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba, sem saber ao certo que núcleo indicar. O tema era tão amplo que poderia receber vários enfoques e, conseqüentemente, fazer parte de qualquer núcleo. O título do projeto apresentado era “Leitura: o caminho para melhoria do ensino brasileiro”. O projeto previa a escolha de várias escolas públicas, conversa com professores e alunos destas escolas para levantar suas ideias a respeito da leitura como obrigatoriedade ou gosto. A aversão de grande parte de meus alunos pelos livros me preocupava. Havia muitos pressupostos: as ideias de professores e alunos se confrontam, o aluno não lê, o aluno não gosta de ler livros, o professor obriga o aluno a ler livros, o aluno gosta de ficar no computador e isso não é bom, bom é ler livros. Enfim, minha formação me fazia acreditar em muitas “verdades” e elas estavam presentes em meu projeto de pesquisa.

Acabei me decidindo pelo núcleo de Filosofia. Fui bem na prova escrita e fui aceita após a entrevista, com o compromisso de mudar de núcleo. Em 2007, no início das aulas, minhas verdades permaneciam postas. Passei a frequentar o núcleo de Práticas Educativas e conheci minha orientadora, Professora Doutora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. Na primeira orientação já fui alertada de que seriam necessárias “algumas” mudanças no projeto.

Minha orientadora apresentou sugestões: montar um grupo de professores que faria reuniões periódicas para conversar sobre suas práticas, desenvolver um projeto com uma turma de estudantes, enfim, era importante reduzir o número de sujeitos da pesquisa, concentrar-se em um foco. Então fiz a opção de escolher uma das turmas em que estava lecionando para desenvolver um projeto de leitura e ouvir os alunos. O projeto pedagógico foi planejado, mas sofreu algumas alterações ao longo de sua execução. Escolhi uma turma de 7ª série (8º ano), pois tinha muita dificuldade em trabalhar a leitura com estes alunos que eu acompanhava desde a 5ª série (6º ano). Um novo projeto de pesquisa foi se configurando sob um título provisório e abrangente: “Relações do aluno do segundo ciclo do Ensino Fundamental com a leitura”.

Considerando que a escola não pode desprezar o que ocorre fora de seus muros, mas também não pode olhar apenas para a realidade externa, um projeto pedagógico deve abranger

o contexto em que vivem e atuam os alunos de uma determinada escola, apresentando-lhes a um mundo de exigências mais formais.

Metodologias modernas de ensino abordam a fusão da realidade local da criança com a realidade global em que está inserida, propondo, por exemplo, a valorização da linguagem coloquial para mostrar-lhe a existência e as regras da norma culta. Nesta perspectiva, procurei entrar em contato com as práticas de leitura dos alunos, que então envolviam também o uso da internet, para que eles se abrissem para outras práticas de leitura consideradas mais qualificadas pela cultura escolar.

Iniciei o segundo semestre de 2007 desenvolvendo este novo projeto de leitura durante minhas aulas - Língua Portuguesa - na escola municipal em que leciono e, no curso do Mestrado, passei a frequentar o núcleo de Formação de Professores, acompanhando minha orientadora, que naquela ocasião passou a atuar neste núcleo de pesquisa. As aulas fizeram com que eu refletisse sobre o projeto de pesquisa, colocasse em dúvida minhas certezas, questionasse meus objetivos e minhas ações. Foram muitos os momentos de incertezas, escolhas e crescimento. Entre as inúmeras descobertas que fiz durante o curso, encontrei a teoria de Bakhtin sobre a linguagem, que passou a ser o fio condutor do meu trabalho.

Depois de passar por um curso de Letras e por uma especialização em Linguística que traziam fundamentos que Bakhtin critica, deparei-me com novas concepções, com um novo modo de olhar as questões da língua, da linguagem e das interações em sala de aula. Posso, assim, dizer que vivi (e ainda vivo) uma revolução bakhtiniana.

Em sala de aula, constituindo-me em uma professora que buscava novas ações e reflexões, conversei com os alunos da 7ª série sobre minhas intenções (atividades de leitura em sala de aula e em algum ambiente virtual) enquanto professora de Língua Portuguesa da turma e suas expectativas para o segundo semestre daquele ano letivo. Elaborei, então, um projeto de trabalho, desenvolvendo com estes alunos diversas atividades de leitura e de reflexão sobre as leituras realizadas por eles.

Para dar início ao projeto, lemos em classe o poema “Aula de Leitura”, de Ricardo Azevedo. Em seguida, os alunos foram convidados a produzir seu próprio poema esclarecendo o que significava “ler” para eles. Depois da produção, os alunos se reuniram em grupos (dois ou três alunos) e realizaram a leitura do poema para o grupo, que escolheu um poema ou trechos para uma nova composição. Em casa, o grupo deveria ensaiar o poema para declamar aos colegas da turma. No dia seguinte, ouvimos lindas poesias, produzidas e declamadas pelos alunos. Alguns grupos até selecionaram música para tocar ao fundo. Foi emocionante!

A partir disso, várias atividades foram se concretizando. O projeto de leitura foi realizado ao longo de quatro meses (agosto a novembro de 2007), ganhou um nome: - “De um baú de palavras, as ideias ganham asas...” – e procurou considerar as diversas práticas de leitura com as quais os alunos mantêm contato fora do ambiente escolar, especificamente na Internet. Meu objetivo pedagógico era conhecer as práticas de leitura dos alunos e fazer uso delas no contexto escolar, ao mesmo tempo eu tinha um objetivo de pesquisa que era mostrar para outros professores a possibilidade de ampliar o conceito da leitura trabalhada no cotidiano escolar. Partindo do pressuposto de que para haver leitura devíamos falar de livros, eu levei livros para a sala de aula e os alunos também foram convidados a levar alguns livros, cuja leitura gostariam de compartilhar com os colegas.

Os livros ficaram disponíveis em um baú (daí o título do projeto) na sala de aula para troca entre os alunos. Como professora de Língua Portuguesa, também precisei quebrar certos (pré) conceitos acerca da leitura e enfatizei a importância da leitura sem obrigação e da troca do livro caso não despertasse o interesse. Contrariando o que sempre exigi, combinamos que não seria necessário ler o livro até o final – atitude que trouxe resultados satisfatórios. Parece que se sentindo “desobrigado”, o aluno recebeu um incentivo para a realização da leitura.

Como disse o mestre Monteiro Lobato, “a obrigação é capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre”. Silva (1991a, p. 49) também não apoia a leitura por obrigação, pois

...as práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos – leitores. Simplesmente “mandar o aluno ler” é bem diferente do que envolvê-lo significativa e democraticamente nas situações de leitura.

Além dos livros do baú de classe – que contribuiriam com as palavras para as ideias ganharem asas – os alunos continuaram com a visita semanal à biblioteca da escola, onde também retiravam livros de seu interesse. A cada quinze dias, os alunos se sentavam em círculo comigo (roda de conversa) para comentar as leituras realizadas por eles. Todos registravam também anotações em folhas avulsas (uma para cada material de leitura) que eram arquivadas em uma pasta individual.

Inicialmente, apenas eram feitos comentários como a parte da história que mais lhe chamou a atenção, caracterização de personagens, relato de episódios surpreendentes, enfim, um relato daquilo que foi lido durante aquele período. O objetivo era abrir um espaço para o aluno se sentir mais à vontade para dizer o que fez (ou não), para contar de que gosta

(ou não), além de despertar o interesse dos colegas para o livro lido. Narrar era também uma forma de fazer sua propaganda, de chamar outros alunos àquela leitura.

Em outros momentos, as rodas de conversa começaram a abordar as práticas de leitura realizadas pelos alunos e passamos a discutir textos de autores que relataram suas experiências com a leitura – “Livro: a troca”, Lygia Bojunga Nunes; “A leitora”, Gláucia Lewicki; “De caso com a literatura”, Jorge Miguel Marinho; “Memória de Livros”, João Ubaldo Ribeiro; trecho do livro “O caçador de pipas”, de Khaled Hosseini (p. 34 – 41); “Uma vida entre livros”: entrevista com José Mindlin; além de textos escolhidos pelos alunos na Internet, em bibliotecas virtuais. Enfim, uma diversidade de gêneros (conto, crônica, artigo de opinião, trecho de romance, poema) foi utilizada para que os alunos discutissem o tema “leitura”. O objetivo era possibilitar que os alunos se revelassem de uma forma menos rígida do que aconteceria em uma avaliação formal, que eles falassem, expusessem suas impressões.

Quando me sentei junto deles na roda e apresentei meus comentários sobre alguns livros lidos, os alunos se interessaram. Percebi que foi uma satisfação para eles descobrir que a professora também lia, que não era mais uma pessoa que apenas exigia sem participar. Então me dei conta de que, em todas as minhas tentativas de levá-los à leitura, não tinha lhes falado sobre minhas próprias práticas de leitura.

É como Leite e Marques (1991) explicam nosso papel: simples e, ao mesmo tempo, bem difícil, porque estamos “professoralmente” viciados. Mediar o encontro do aluno com a leitura requer uma presença meio ausente, e, no entanto, atuante.

Este projeto pedagógico foi realizado como muitos projetos de leitura nos quais, nas palavras de Nunes (1998, p. 34),

...surgem diferentes modos de interpretação em que se considera a história do leitor e promove-se o seu posicionamento. O aluno escolhe os livros a ler e os leva à escola para que se forme um pequeno acervo. Digamos que ocorre uma edificação do leitor, que vai “livremente” construindo seu percurso de leitura. Não se visa então uma leitura única, nem uma leitura totalmente presa a uma grade interpretativa, mas “a leitura do aluno”, de modo que a discussão sobre leitura não fica presa a critérios rígidos de interpretação. É uma via que abre a possibilidade tanto para o debate oral como para o comentário pessoal escrito.

Neste caso, o debate oral foi realizado nas rodas de conversa e o comentário pessoal escrito nas pastas individuais e/ou na comunidade virtual que criamos. Embora houvesse uma avaliação desses momentos, não estavam previstas cobranças formais, o que contava era a opinião do aluno, seu processo em constituir-se um leitor. A tentativa era de que o aluno tomasse consciência da construção de sua história da leitura, para expô-la e continuá-la com mais êxito.

Procurando descobrir o que a Internet (que, para mim, “roubava” meus alunos da leitura dos livros propostos) representava a esses jovens, perguntei-lhes sobre o que faziam na rede, se tinham computador em casa, se tinham acesso à Internet. Fiquei surpresa com o retorno dado: a maioria dos alunos que frequentavam a 7ª série possuía computador em casa com Internet e quase todos se comunicavam através do Orkut. Alguns alunos que não tinham computador utilizavam o Orkut na casa dos amigos.

Considere interessante, então, fazer parte dessa prática e abri uma “conta” no Orkut. Se o objetivo era conhecer as práticas de leitura dos alunos, eu precisava também me lançar a elas. Descobri que os internautas criam comunidades neste site de relacionamentos para discutir assuntos de interesse comum ou apenas para integrarem um mesmo grupo. Assim, criei a comunidade “Asas da Palavra” e convidei todos os alunos dessa turma para participar, a fim de realizar as interações e debates virtuais. A resposta, mais uma vez, foi positiva. Os alunos que não tinham acesso à Internet compareceram à sala de informática da escola e fizeram sua adesão ao Orkut, participando também da comunidade. As rodas de conversa e as leituras de alguns textos propostos para discussão aconteciam durante as aulas de Língua Portuguesa, mas as leituras de livros e as atividades virtuais eram realizadas como lição de casa pelos alunos.

No site de relacionamentos do Orkut, as pessoas podem navegar pelos perfis e mensagens de outras, além de enviar e receber recados e de participar de “comunidades” - grupos de pessoas que apresentam simpatia por um mesmo tema. Existem comunidades abertas e restritas. Os integrantes da comunidade podem registrar eventos, participar de fórum de debate e responder enquetes, de acordo com as questões propostas pelo mediador. Fiz opção por uma comunidade restrita para facilitar a coleta de dados. Só podiam participar das “Asas da Palavra” aqueles que fossem aceitos por mim, ou seja, apenas os alunos da turma envolvida no projeto. Nestas atividades, pude vivenciar minha constituição enquanto leitora no Orkut. Tive que aprender a ler naquele ambiente, precisei de orientação dada pelos próprios alunos, ao mesmo tempo em que a mediação que eu exercia ampliava meu próprio conceito de leitura.

Concomitantemente às rodas de conversa, os alunos participavam de discussões virtuais sobre leitura na comunidade “Asas da palavra”, em continuação às situações interativas iniciadas em sala de aula. Quando entrei em contato com esse novo mundo (para mim), entendi o quanto os alunos leem e escrevem na Internet, comprovando que, realmente, a escola não pode deixar de lado as inúmeras práticas de leitura que nossos alunos possuem fora do ambiente escolar.

Vemos que a proposta das atividades não poderia ser diferente, uma vez que eu – como outros professores - trago marcas de minha formação, do contexto da escola, de minha opinião sobre a leitura. Além disso, as atividades promovidas determinaram um maior envolvimento dos alunos naquele que era o meu objetivo principal: incentivar a leitura. Por meio de diversos gêneros textuais, inclusive daqueles que os alunos traziam experiências vivenciadas fora da escola, pudemos ler e expressar ideias e opiniões a respeito do tema *leitura*.

Durante o projeto, ao mesmo tempo em que alunos se entusiasmaram com a leitura e passaram a ler cada vez mais, outros não se aproximaram dos livros. Toda possibilidade de mediação deve atentar-se à diversidade de sujeitos presentes em sala de aula, pois qualquer proposta de atividade não atinge a todos igualmente. Além disso, todo projeto de incentivo à leitura deve considerar as características da clientela escolar específica. Esse não é um projeto a ser “imitado”, foi apenas o que pareceu ser mais adequado à turma trabalhada para atender às suas necessidades e aos objetivos dessa pesquisa.

Passei a ver as práticas de leitura dos alunos com outros olhos e a repensar meu lugar nisso. A pesquisa começou, então, a se configurar em uma investigação sobre minha prática, sobre meu papel enquanto mediadora na constituição desse sujeito leitor. A partir disso, o sujeito professora passou a se confundir com o sujeito pesquisadora – outra dificuldade que precisou ser superada. Os sujeitos eram o mesmo, mas o lugar de cada um nesta pesquisa era diferente.

Pierre Bourdieu reflete: “Se é verdade que o que eu digo da leitura é produto das circunstâncias nas quais tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas circunstâncias” (BOURDIEU & CHARTIER, 2001, p. 234).

O olhar da professora voltava-se para a prática de seus alunos e o olhar da pesquisadora passou aos modos de lidar com a leitura em sala de aula, às mediações necessárias para significar o ato de ler e compreender, concentrando-se na possibilidade de formar outros professores para o trabalho com a leitura.

A relação entre o pesquisador e o problema de pesquisa (as falas analisadas) foi compreendida conforme as considerações de Bakhtin (2000, p. 355):

O observador não se situa em parte alguma “fora” do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado. Isso é inteiramente válido para o todo do enunciado e para a relação que ele estabelece. Não podemos compreendê-lo do exterior. A própria compreensão é de natureza dialógica num sistema dialógico, cujo sistema global ela modifica. Compreender é, necessariamente, tornar-se o “terceiro” num diálogo.

Sendo o destinatário o “segundo” sujeito da relação dialógica, todos os outros “superdestinatários” (presentes ou num tempo histórico afastado) são considerados um “terceiro” sujeito.

As filmagens possibilitaram que eu, de fato, ouvisse meus alunos, tivesse mais atenção às suas ideias, nas informações que eles estavam me passando. Os alunos, mais do que falar sobre a leitura, me deram pistas sobre o que gostavam e sobre o que precisavam. Tanto na análise das filmagens, quanto nas aulas do PPGE, tive a oportunidade de refletir mais sobre minha prática para planejar melhor minhas ações, para conhecer efetivamente o que me move, o que me leva a agir de um modo e não de outro na mediação do aluno com a leitura. Percebi que minha formação me incutiu “verdades” que precisavam ser postas em dúvida, me trouxe hábitos que eu não sabia explicar a necessidade. Muitas questões me desestabilizaram. Mas eu precisava do incômodo para buscar a mudança. Isso não significa que me estabilizei novamente. Sinto que a certeza não faz mais parte de mim e que os questionamentos – as tensões propostas por Bakhtin - vão sempre me acompanhar.

3.2 Situando os sujeitos no contexto social

É importante situar o lugar social do aluno pesquisado e a base cultural desse lugar social. Afinal, a fundamentação no dialogismo proposto por Bakhtin, permite-nos afirmar que a fala do aluno não se basta. Se o indivíduo se constitui pelas relações sociais, é preciso analisar em que contexto se deu essa fala, a que questões o aluno respondeu daquela forma, que diálogo ocorreu naquele momento. Portanto, antes de contemplarmos as situações específicas de sala de aula, faremos uma apresentação do contexto mais amplo de realização desse estudo.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal localizada em uma cidade de pequeno porte no interior do estado de São Paulo. A referida escola atende às crianças e jovens que moram no centro da cidade e contam com melhor situação econômica e social, mas também àqueles que residem em bairros periféricos que ficam aos arredores da escola.

A cidade onde está localizada a escola possui pouco mais de 20.000 habitantes - de acordo com o Censo 2007 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) -, com o sistema público de ensino contemplado por:

- Três escolas estaduais de ensino fundamental I (1ª a 4ª série);

- Duas escolas estaduais de ensino fundamental II (5ª a 8ª série) e ensino médio;
- Duas escolas particulares de ensino fundamental I e II;
- Três escolas municipais de educação infantil (jardim e pré-escola);
- Três escolas particulares de educação infantil;
- Duas creches municipais;
- E a escola municipal em que foi desenvolvida a pesquisa, que atende um total de aproximadamente 800 alunos: sendo 40% de crianças na educação infantil (jardim e pré-escola), 30% alunos no ensino fundamental I (1ª a 4ª série), 30% jovens no ensino fundamental II (5ª a 8ª série).

A escola municipal em questão conta com 34 professores, sendo 13 profissionais da Educação Infantil, 8 do Ensino Fundamental I e 13 do Ensino Fundamental II; 2 estagiários, 3 monitores, fonoaudióloga, psicóloga, diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, 3 inspetores, 15 funcionários de serviços gerais, limpeza, cozinha e secretaria. O quadro de professores e funcionários é relativamente estável; muitos trabalham na escola desde sua inauguração, há 15 anos. Além disso, grande parte dos alunos frequenta essa mesma escola desde a educação infantil.

O horário de funcionamento da instituição é de segunda a sexta-feira, das 7h às 11h30min e das 12h30min às 17h. Além das 13 salas de aula, a escola possui uma biblioteca com um acervo pequeno, cuja funcionária atendente é uma professora readaptada; sala de informática com 5 computadores com Internet para uso dos alunos e professores; salas da direção, da secretaria e de acompanhamento fonoaudiológico e psicológico; sanitários (masculino e feminino) para professores e funcionários, outros para alunos da educação infantil, e outros ainda para alunos do ensino fundamental; uma quadra de esportes; um pátio amplo para a merenda ou, em outros horários, para atividades extraclasse planejadas pelos docentes. Os horários de merenda dos três níveis de ensino são organizados de modo que as crianças pequenas não dividam o mesmo ambiente com os alunos maiores.

Cabe indagar com quais livros esses alunos têm contato neste contexto. Há uma biblioteca municipal relativamente ampla, localizada no centro da cidade, acessível aos alunos, com acervo maior voltado para obras destinadas à pesquisa. A cidade não possui livrarias. Só é possível adquirir livros sob encomenda nas papelarias da cidade.

Em função deste estudo, na condição de professora de Língua Portuguesa dessa escola, contatei a direção, que concordou com a realização da pesquisa. Após esclarecimentos sobre o teor da pesquisa, a diretora desta escola municipal autorizou sua efetivação, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo1). Em reunião com familiares e alunos da turma em questão, li na íntegra e expliquei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexos 2 e 3), contendo todas as informações pertinentes à pesquisa. Todos os envolvidos puderam levar o TCLE para casa, com tempo maior para ler e refletir sobre os procedimentos da pesquisa. Todos os alunos e seus responsáveis assinaram o TCLE e receberam uma cópia assinada pela pesquisadora.

Assim, o critério utilizado para ser incluído como sujeito de pesquisa foi ser aluno matriculado e frequente da 7ª série A da escola acima caracterizada, e aceitar participar da pesquisa concedendo a própria assinatura e a dos familiares responsáveis no consentimento livre e esclarecido. O projeto referente a esta pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ UNIMEP, sob protocolo de número 54/07.

3.3 Caracterizando os sujeitos da pesquisa

Diante deste contexto, torna-se então relevante apresentar a turma da 7ª série (8º ano) que esteve envolvida neste projeto, de que esses alunos gostam, o que pensam e o que fazem.

Grande parte dos alunos da 7ª série participante do projeto tinha treze anos de idade, poucos já haviam completado quatorze anos, sendo que os alunos nasceram entre os anos de 1993 e 1994.

A escolha desta faixa etária se deve não apenas à minha área profissional, mas também ao fato de que esses alunos já adquiriram uma capacidade leitora mínima e são convidados a responder às exigências de um mundo que privilegia a leitura intensificando esses saberes. Porém, em sala de aula, era frequente o desinteresse dos discentes pelos livros propostos, enquanto os mesmos relatavam dispensarem várias horas do dia no computador realizando diversas atividades de leitura.

É curioso observar a grande diferença no número de meninas (21) e meninos (10) que estudavam nesta turma. Essa característica determinou a preferência por obras mais românticas, permeadas de sonhos, aventura e/ou mistério.

Após a aplicação de um questionário em sala de aula, com perguntas abertas, pude conhecer algumas particularidades a respeito das práticas de leitura realizadas ou não por estes sujeitos de pesquisa.

A maioria dos alunos disse gostar de ler, sendo que poucos se revelaram apaixonados pela leitura. Porém foi ainda menor o número dos que disseram não gostar de ler. Mais da metade da turma afirmou ter vários materiais de leitura em casa: livros, revistas, jornais, gibis, apostilas, catálogos. Quando chamados a relatar quais desses materiais eram lidos por eles, apareceram apenas os livros, jornais e revistas. Poucos alunos citaram a Internet como um “lugar de leitura”.

Muitos dos alunos disseram gostar de ler revistas e livros em geral. Mas muitos gêneros foram citados como os que mais gostam de ler: textos curtos, textos na Internet, letras de música, diários, enquetes, histórias de amor (meninas), histórias de mistério... Em contrapartida, alguns alunos alegaram detestar livros. Entre os gêneros menos apreciados apareceram: receitas, histórias de amor (meninos), textos informativos, biografias, histórias de guerra ou luta (meninas), histórias de mistério, livros confusos ou sem sentido. Um aluno afirmou detestar ler “tudo”.

Quando indagados sobre a quantia de livros que leem, em média, por ano, a resposta foi surpreendente: poucos alunos disseram ler dois ou três livros por ano; outros, cinco ou seis; cerca de metade da turma afirmou ler de dez a vinte livros; e outros ainda, de vinte a trinta livros. Um aluno que estipulou uma média de três livros lidos ao ano completou: “Esse ano, nenhum”. Entretanto, em sala de aula, percebia que a maioria desses alunos apresentava dificuldades nas atividades de leitura e interpretação, não aparentavam realizar tantas leituras significativas. Também não podemos precisar a que livros os alunos se referiam e que tipo de leitura foi realizada.

Em resposta ao questionário, grande parte dos alunos garantiu que sempre lê o livro até o final. Um aluno ressaltou: “Já li dois livros inteiros...” (em toda sua vida). Aqueles que não leem todos os livros até o final alegaram interromper quando não gostam do começo, a história é chata ou o tema não lhes interessa.

Quanto aos lugares utilizados para acessar a Internet, a grande maioria citou a própria casa ou a casa de amigos. Muito poucos disseram utilizar os computadores de “lan house” ou

da escola. Na Internet, os alunos gostam de acessar o Orkut e o MSN⁷. Poucos alunos mencionaram também jogos, sites de esportes, sites de revistas, pesquisas. Entre os gêneros lidos na Internet, apareceram: recados do Orkut, mensagens de e-mail, bate-papo, músicas, notícias, versos, textos sobre esportes.

A maior parte dos alunos disse permanecer uma ou duas horas por dia na Internet. Pouquíssimos alunos alegaram ficar cerca de seis ou oito horas por dia na Internet. Porém, em conversas mais informais, pelo menos metade dos alunos disse não trabalhar fora de casa e passar grande parte do dia na Internet ou assistindo TV. Um pequeno grupo de meninas faz balé e jazz em uma academia da cidade e disse utilizar várias horas do dia para a realização de tarefas escolares, ajudando a mãe no serviço doméstico no tempo restante. Outro pequeno grupo de meninos disse não trabalhar e passar o período em que não está na escola pela rua, brincando, andando de bicicleta, etc. Alguns alunos parecem ter assumido outras responsabilidades já há um bom tempo: trabalhando na loja do pai; ajudando o pai no sítio em que é empregado; e várias meninas, trabalhando como babá.

A Internet é vista como um bem necessário que leva o indivíduo a ter um “status” social. Ter computador, falar com todo mundo é considerado importante socialmente pelos jovens. Porém, cria-se a ideia de que se o indivíduo fica o dia todo no computador é desocupado, não tem outros compromissos sociais. Então há a necessidade de construir uma imagem positiva, de um sujeito que usa a Internet, mas não o tempo todo.

Nesta turma, todos os alunos chegaram alfabetizados ao segundo ciclo do ensino fundamental, mas nem todos utilizavam a leitura e a escrita com destreza e naturalidade nas práticas sociais. Diante das atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa envolvendo leitura e escrita ao longo dos anos em que acompanhei esta turma, observei que, entre os sujeitos de pesquisa, existiam poucos “leitores” e muitos outros alunos capazes de entender a escrita, porém com um esforço tão grande que não recorreriam a qualquer texto se pudessem encontrar outros meios para atingir o mesmo objetivo daquela leitura. A questão que me afligia era: O que posso fazer por estes alunos? O que é possível fazer para torná-los efetivamente leitores? Não digo que devemos esquecer dos outros. Os alunos leitores já não precisam de mediadores para este fim; os alunos analfabetos continuam necessitando de nosso auxílio e atenção; mas não podemos acreditar que os “alfabetizados”/letores - a grande

⁷ O MSN – Messenger Service Net - é um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. Permite que os usuários se comuniquem com sua lista de amigos virtuais através de pequenas mensagens em tempo real.

maioria de nossos alunos – dispensam nossos cuidados, que basta os demais chegarem a este patamar. Será que o objetivo do ensino fundamental é diplomar alunos ledores, capazes de decifrar palavras? Isso é suficiente? Todos os nossos alunos devem apresentar avanços. Por isso, acredito que, no ensino da leitura, é fundamental que sejam desenvolvidos projetos também a esse público alvo.

É árdua a tarefa de levar o aluno a construir “livremente” sua história de leitura - lembrando que esta é sempre transpassada por valores sociais, da escola, do professor, dos colegas, da família. A leitura, como vimos, é uma atividade determinada pelas práticas sociais. Para ajudar o aluno na construção de sua história de leitura, procurei abrir um espaço para que ele apresentasse e debatesse as suas leituras e que, ao mesmo tempo lhe permitisse saber que existem outras leituras.

3.4 Procedimentos Metodológicos

Este estudo consiste em uma busca pelo uso significativo da leitura em sala de aula. O objetivo principal é conhecer práticas de leitura dos alunos do Ensino Fundamental (ciclo II), em sala de aula e na Internet, e refletir sobre o papel do professor enquanto mediador destas práticas para a constituição de sujeitos leitores.

Outros objetivos relacionados a este são:

- Problematizar a questão das práticas de leitura vivenciadas fora e dentro da escola na constituição do sujeito leitor;
- Buscar um momento de provocação que considere as mediações necessárias para significar o ato de ler e os modos como o professor pode lidar com as experiências de leitura que os alunos vivenciam dentro e fora da sala de aula;
- Desmistificar algumas questões em torno da leitura que permeiam a formação do professor, consequentemente o discurso escolar do professor e do aluno.

Minha formação (graduação em Letras e em Pedagogia, especialização em Linguística) e minha atuação profissional (docente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série – e do Ensino Médio) justificam parte de meu interesse pela relação entre o aluno e a leitura. Procurei aprofundar-me na pesquisa de novas metodologias de trabalho docente e aprimorar-me profissionalmente.

Meu objetivo enquanto educadora era reconhecer as práticas de leitura dos alunos e ampliar o significado que atribuíam a estas, o que fez com que se expandisse também o

conceito que eu tinha de leitura. A intenção última da pesquisa é produzir conhecimentos para auxiliar outros professores a lidar com situações de leitura e abrir espaço para outras práticas.

Com base nos princípios metodológicos da abordagem histórico-cultural e tendo em vista a produção de sentidos, assumida por Bakhtin, privilegiou-se a dinâmica interativa produzida nas rodas de conversa realizadas em classe nos horários das aulas de Língua Portuguesa.

A coleta de dados durou quatro meses (agosto a novembro de 2007) e os métodos utilizados na pesquisa foram:

1. Filmagem de situações da sala de aula em que foram abordadas questões relacionadas à leitura: rodas de conversa, discussões de textos sobre leitura, debates sobre a leitura de livros escolhidos pelos alunos no baú da classe ou na biblioteca escolar e de textos veiculados pela Internet. Durante estas atividades, a filmadora foi manejada por uma estagiária da escola, que não se manifestou. Os alunos estavam sentados em círculo, na sala de aula, para que houvesse uma conversa dinâmica de reflexão sobre a leitura e, para não constranger os discentes, a estagiária permaneceu fora deste círculo, num canto da classe, realizando a filmagem. As filmagens realizadas em sala de aula, nessas atividades de leitura, foram transcritas e analisadas.

2. Diário de campo no qual anotei fala de alunos que me pareceram interessantes para análise e situações observadas que julguei importantes e que talvez não tivessem sido registradas pela filmadora. O diário é um registro da professora-pesquisadora para analisar as experiências, refletir sobre sua prática e interpretar as ações realizadas. As observações anotadas no diário de campo foram dados para o estudo.

3. Textos disponíveis no Orkut com comentários dos alunos da 7ª série (8º ano) que participaram da comunidade “Asas da Palavra”. A comunidade contou com participação restrita aos convidados (alunos) do mediador (professora). Somente os integrantes da comunidade puderam participar das discussões que ocorreram neste ambiente virtual, no qual os alunos refletiram sobre suas práticas de leitura e foram convidados a escrever em fóruns e enquetes. Foi também um espaço onde os alunos puderam descrever as experiências mais significativas para eles. Esses comentários escritos pelos alunos também foram estudados.

A escola tende a certas práticas de leitura e os alunos, em geral, executam outras. Nas situações estudadas, procuramos observar as práticas de leitura que cada um desses grupos valoriza e as tensões que ocorrem por conta disso.

A análise metodológica dos resultados foi pautada pela organização dos elementos presentes nos registros em unidades temáticas voltadas às práticas de leitura dos alunos do Ensino Fundamental (ciclo II) em sala de aula e no ambiente virtual, pensando na colaboração ou não destas para a constituição de sujeitos leitores. As "unidades temáticas" criadas podem ser caracterizadas como: (I) práticas escolares de leitura, (II) constituição de leitores: experiências vivenciadas e (III) práticas virtuais de leitura.

A escolha destas unidades se deve à opção por um caminho que permitisse certo distanciamento das situações de sala de aula, foi um modo do “eu” (pesquisadora) olhar para o “eu” (professora) valorizando uma prática menos frequente em sala de aula que procurou favorecer o entrecruzar de vozes e ações da escola e da Internet.

Considerando estes eixos, foi possível arriscar uma interpretação de como esses sujeitos (aluno – aluno, aluno – professora, professora – alunos) dialogavam, naquele momento, com as práticas de leitura. Em virtude das tensões ocorridas neste espaço, optamos pela sistematização destas unidades temáticas que apresentam: (I) momentos da presença do formalismo da escola nas atividades de leitura que não possibilitam a inovação – situações em que a professora insiste nas rotinas escolares de leitura, ou mesmo, de aceitação desse conservadorismo pelos alunos; (II) episódios em que, se privilegia a constituição do sujeito leitor mais livre - a professora busca a inovação ou os alunos tentam apontar o novo, vão ampliando seus interesses, vão se constituindo leitores nesse lugar; (III) e situações que trazem as práticas de leitura na Internet, com a liberdade para romper com a rotina escolar e o aparecimento do inesperado.

É pertinente esclarecer que as unidades temáticas dialogam entre si, influenciam-se e confrontam-se frequentemente, pois é nesse jogo de tensões que as vozes ecoam e apontam singularidades. Mas, neste contexto, enunciados mais significativos foram emergindo e destacados para uma análise do microambiente que foi investigado.

Diante disso, a análise dos resultados se fundamenta nos pressupostos da análise microgenética, já que se trata de um trabalho que requer detalhamento, atentando para o recorte de depoimentos, episódios de atividades, relatos escritos. A análise microgenética, somada às contribuições dos estudos de Vygotsky (1984) e Bakhtin (1986), preocupa-se com os processos humanos, que por sua vez têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, sendo essas relações relevantes e passíveis de investigação (GÓES, 2000).

É uma análise “micro” por ser uma forma de conhecer orientada para minúcias, detalhes, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso, por isso há a

necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É também “genética” porque busca compreender a gênese do processo investigado, por meio da inter-relação entre a dimensão social, cultural, histórica e semiótica do funcionamento humano; focaliza o movimento durante processos e relaciona condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. Além disso, busca relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. Os dados são interpretados na direção de uma minuciosa apresentação narrativa e explicativa (GÓES, 2000).

Desta forma, a análise microgenética permitiu que olhássemos para o processo enunciativo - discursivo da linguagem e para a intersubjetividade, ambos constituintes do sujeito e constituídos pelas relações sociais, culturais e históricas num episódio único, em que cada aluno é único, das situações de sala de aula.

Nesse sentido, a técnica de registro em vídeo-gravações possibilita que as atividades sejam vistas e revistas pelo pesquisador, sejam transcritas e analisadas, revelando detalhes, impressões e opiniões sobre as interações e práticas de leitura em sala de aula. A análise microgenética envolve o domínio de estratégias para a filmagem e para a transcrição.

Góes (2000) alerta-nos para a função do pesquisador, que deve ter atenção às minúcias indiciais (ao que parece insignificante à primeira vista), valorizando o estudo de situações singulares e a busca de inter-relação desta interpretação com condições macrosociais, para que consiga “decifrar” os dados observados e realizar uma análise narrativa.

Os sentidos produzidos e postos em circulação (nas rodas de conversa em sala de aula ou nas interações virtuais) dependem dos interlocutores e das condições sociais em que ocorrem. Por isso, os dizeres dos sujeitos devem ser considerados no contexto interlocutivo em que foram produzidos e singularizados.

De acordo com a concepção de dialogismo, proposta por Bakhtin (1986, 2000), a fala do sujeito não se basta. Se o indivíduo se constitui pelas relações sociais, torna-se necessário analisar em que contexto se deu cada fala, a que questões o aluno respondeu daquela forma, enfim, que diálogo ocorreu naquele momento.

Desse modo, a partir das situações filmadas durante as atividades de leitura realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa da turma da 7ª série caracterizada anteriormente, alguns episódios foram selecionados para esta análise.

Capítulo 4. As falas dos sujeitos

4.1 Práticas escolares de leitura

Em um primeiro eixo de análise, apresentaremos episódios em que as rodas de conversa foram atravessadas por uma rotina escolar menos acolhedora da diversidade de práticas de leitura, experiências que mostraram a presença do formalismo da escola e não favoreceram vivências mais amplas para a constituição de leitores. Contudo, são situações que permitem reflexão acerca do fazer do professor e favorecem uma compreensão ampla de como a sala de aula pode colaborar ou não para a constituição de leitores.

O fragmento abaixo teve origem em uma roda de conversa em que os alunos comentavam as leituras realizadas durante as semanas anteriores e expunham suas impressões sobre os livros escolhidos por eles no baú da classe ou na biblioteca da escola.

Episódio 1

Professora – *Quem mais?* (Joice⁸ levanta a mão) *Vai, Joice!*

Joice – *Ah, não, dona. Agora não.*

Suélen – *Eu falo. Eu peguei o livro “Metamorfose” e, calma que eu não lembro... e o “Mistério da Casa das Ruínas”. Eu pensei que ia gostar desse livro, mas eu não gostei. Porque fala de mistério e eu não gosto de mistério.*

Mauro – *Ai, ó o nome do livro...*

Suélen – *É, mas eu pensei que fosse legal, mas não é legal. E eu peguei “Metamorfose” e eu também não gostei, porque ele sonha com uma coisa, depois se torna realidade. Não gostei muito disso não. Depois, eu...* (ininteligível) (conversa dos alunos).

Professora – *Você não gostou, mas você leu o livro até o final?*

Suélen – *Não, eu comecei a ler uma parte, mas depois eu não gostei.*

Professora – *Dos dois?*

Suélen – *Os dois.*

Beatriz – *Dona, eu li só que eu não terminei, tá, dona.*

Professora – *Qual, Beatriz?*

Beatriz – *“Polyanna”!* (ininteligível)

Professora – *Fala devagar, Beatriz.*

Beatriz – *Ah, dona, assim oh: aí tinha a Polyanna, aí ela foi viver lá com a tia dela, a tia Polli, a tia dela. Daí aconteceu um monte de coisa lá, mas eu não li o final ainda.*

(risos e conversa dos alunos)

Nesta situação vemos que a aluna Suélen aponta suas impressões diante da leitura que realizou, revelando seu percurso como leitora. O aluno Mauro procura alertá-la para certos aspectos que podem influenciar sua escolha pela obra. Quando a aluna diz: ... *eu não gosto de mistério*, seu colega adverte: *Ai, ó [olha] o nome do livro...* Diante de sua observação, percebemos que ele considera o título do livro relevante, indicativo do conteúdo

⁸ Os nomes dos alunos são fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa.

do livro, como se comentasse: “Se você não gosta de mistério ou não quer ler este gênero no momento, não deveria pegar uma obra com este título”.

Já a pergunta - *você leu o livro até o final?* - mostra a preocupação da professora com a leitura “completa” exigida pela escola. Este discurso revela uma expectativa da professora de que seus alunos lessem o livro até o final, mesmo diante do combinado estabelecido anteriormente de que a leitura poderia ser interrompida a qualquer momento. A pergunta revela a preocupação com a realização da tarefa da leitura completa e uma atenção menor com a fruição e prazer pelo texto lido. Ainda que as intenções da professora fossem levar seus alunos a constituírem-se como leitores em um sentido bastante amplo, em alguns momentos ela se trai cobrando ações mais ligadas a uma forma de leitura que pouco considera o leitor como um interlocutor.

A pergunta da professora influencia a fala seguinte da aluna Beatriz: *eu li só que eu não terminei, tá, dona* [professora], mostrando a necessidade que sente de avisar à professora que não chegou ao fim de seu livro, como quem questiona se está tudo bem ou se tem algum problema em não ter terminado. Somente após esse aviso, a aluna comenta a história lida.

Podemos observar que o prazer da leitura e a busca pela fruição se misturam à análise da leitura, ao interesse pela leitura de livros como tarefa escolar, que como tal, deve começar e acabar. A tensão entre o que pode ser prazeroso e o que deve ser realizado está presente constantemente nas falas dos alunos e da professora.

Suélen explica porque não deu continuidade à leitura: o desenrolar da história causou sensações desagradáveis, ela não gostou do que leu e se afastou. Esse movimento indica reflexão, aponta para um interlocutor ativo que opta, mas que pode ser pouco acolhido pela escola. Ao mesmo tempo, o depoimento de Suélen sobre sua experiência como leitora encontrou eco em Beatriz, que se sentiu autorizada a questionar a professora e a dizer que também não leu seu livro até o final, não por não ter gostado, mas porque não leu *ainda*, o que não a impede de dizer que leu e de ter impressões sobre a obra. Há uma tensão – ler implica em ler o livro até o final, porém os alunos encontram espaço para dizer como se sentiram diante da leitura, tendo lido o livro completo ou não.

Esta ideia está presente no dialogismo proposto por Bakhtin (1986), que diz respeito não apenas ao diálogo face a face, mas sim a relações muito mais amplas, variadas e complexas. O dialogismo se dá no “entrecruzamento das múltiplas verdades sociais”, “na confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação” (FARACO, 2003, p. 60). Os eventos – ocorridos nestas atividades de sala de aula - estão inseridos em uma estrutura socioideológica que traz relações

de poder, relações socioculturais muito mais amplas, que interferem nas colocações de cada sujeito, criando paradoxos, tensões no diálogo que ali se cria.

O interesse maior na roda de conversa é resgatar as leituras, o fato de os alunos terem lido, tendo o que comentar. Lendo, eles podem gostar ou não do que leram, podem interromper suas leituras, retomá-las, criticá-las. Embora o tradicionalismo aponte para certas práticas desejáveis, quando se considera o que foi realizado por cada aluno, as experiências podem se mostrar muito mais plurais e podem revelar percursos insuspeitos pelas práticas escolares.

No episódio seguinte, observado em outra roda de conversa, percebemos a rejeição do aluno à leitura e a liberdade que possui para falar sobre isso.

Episódio 2

P⁹ – *Então, vamos lá, Renato?*

Renato – *Não li, dona.*

P – *Por que, Renato?*

Breno – *Ele não pagou a biblioteca...* (risos)

Renato – *Esse livro eu não li e, na biblioteca, eu não peguei nenhum livro.*

P – *Mas qual o motivo, Renato?*

Renato – *Esqueci de ler...*

P – *Falta de tempo, falta de interesse?*

Marcela – *Tava com preguiça, dona.*

Renato – *Eu não gosto de ler, dona.*

Aqui a professora solicita a participação do aluno para dar continuidade à atividade, para fazer sua colocação. Mas o aluno não tem o que dizer para atender a essa solicitação, já que não fez a leitura de livros. É diferente da situação anterior em que a aluna Suélen se propõe a comentar: *Eu falo*. Afinal, ela realizou certas leituras e tem o que dizer sobre elas. Já Renato explica que não retirou nenhum livro na biblioteca da escola e, embora tenha escolhido uma obra do baú de classe, também não realizou aquela leitura. Como a professora insiste em um motivo para essa atitude, o aluno se justifica: *Eu não gosto de ler, dona* [professora].

A relação dos alunos “letores” com tudo o que se refere à leitura escolar mostrou-se conflituosa. Afinal, as atividades de leitura realizadas, mesmo sendo propostas de uma outra maneira, continuam sendo uma tarefa escolar. É preciso ressignificar as práticas de leitura, atribuir novos sentidos às experiências que perpassam o cotidiano escolar.

⁹ Esta inicial é utilizada para marcar as falas da professora.

Ao se pensar a leitura como uma leitura de mundo, considerando as experiências vivenciadas pelos alunos fora da escola através de atividades possíveis em sala de aula, pode-se criar outras alternativas para a prática da leitura de maneira significativa. Nesta perspectiva, novas indagações poderiam ter ocorrido neste diálogo: você não leu os livros, mas leu outros materiais? Que leituras você realizou então?

As rodas de conversa permitiram que os alunos expusessem suas preferências e suas dificuldades, pois houve a abertura para que falassem o que pensavam, mesmo que os depoimentos, muitas vezes, não agradassem a professora, como: *não me interessei por nada* ou *não gosto de ler*. Afinal, a professora de Língua Portuguesa espera conseguir motivar seus alunos para a leitura e os comentários dos alunos nem sempre apontavam para esse incentivo.

Para o aluno que não é leitor, o simples fato de ir à biblioteca torna-se penoso. Daí a importância de considerar outras práticas de leitura, de ampliar o significado de leitura proposto pela escola e assumido por professores e alunos.

A atitude de ouvir o aluno - que pode contrapor-se às expectativas da escola e dizer ao próprio professor que não gosta de ler – possibilita um maior conhecimento e uma aproximação desse jovem, permitindo a construção de um caminho a ser trilhado no trabalho em busca da constituição de sujeitos leitores.

Ao conhecer melhor a opinião e as impressões de cada aluno sobre a leitura, o professor se torna capaz de interferir de maneira mais significativa. A roda de conversa permite a sinceridade que muitas vezes não acontece na escola, devido ao tratamento que se dá às atividades: é um dever a ser feito e não há o que se argumentar. Na roda, a diversidade pode aparecer e pode ser integrada – é uma maneira de se relacionar com a leitura-, cada aluno assume o que gosta ou não e, com a mediação do professor, esse aspecto pode ser modificado.

A opinião de Márcio é semelhante à do aluno Renato, nesta situação que ocorreu em uma roda de conversa na sala de aula.

Episódio 3

P – Márcio?

Márcio – *Eu não li, dona.*

P – *Nada, Márcio?*

Márcio – *Nada!*

P – *Márcio, por que você não tá participando das atividades lá no Orkut?*

Márcio – *Sei lá.*

P – *Você tem Orkut, Márcio?*
Márcio – *Não!*
P – *Você não tem Internet, Márcio?*
Beatriz – *Claro que ele tem!*
Márcio – *Tenho, eu uso.*
P – *Pra quê?*
Márcio – *Ah...*
Breno – *MSN, dona.*

O trecho acima indica relações tensas com a leitura e com os modos como ela é concebida. Márcio parece entediado com as propostas escolares e não mostra interesse mesmo quando as atividades são diferentes e provocam motivação em outros alunos.

A situação da roda de conversa oferece a abertura para o aluno falar o que quiser, para dizer que não terminou a leitura, que não gostou ou mesmo que não a realizou. A professora faz parte da roda, é ouvinte, mas também faz sua avaliação. No caso de Márcio (e também de Renato, no episódio anterior), percebemos que perpetua a imagem do não leitor diante da professora e da turma. Quando o aluno diz não ter lido é como se a professora já esperasse que ele não lesse mesmo livro algum. Então ela insiste em outras leituras, perguntando se o aluno não leu nada, em nenhum outro suporte (o que não ocorreu na interação anterior, com o aluno Renato). Entretanto, Márcio novamente nega. Percebemos que o aluno se envolve em práticas de leitura na Internet, mas parece recusar-se a falar sobre elas e ao envolvimento em práticas propostas pela escola.

Há alguns alunos que leem apenas o que é considerado necessário e realizam as atividades que desejam. Márcio afirma ter acesso à Internet. Mas isso não o leva a participar da comunidade do Orkut, de que todos os outros alunos da turma fazem parte. O aluno faz uso da Internet para o que quer e não se sente motivado a interagir com os colegas neste sentido. Como vemos, nem todos os alunos demonstraram envolvimento com as discussões, cada um reage de uma maneira às propostas escolares.

As relações dialógicas são espaços de tensão entre enunciados, são relações entre índices sociais de valor, configuram-se em um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas (FARACO, 2003). É preciso observar o valor que cada sujeito atribui à leitura neste contexto e como os outros sujeitos contribuem (ou não) para a valorização desta prática. Os enunciados da roda de conversa se tensionam nas relações dialógicas. O sujeito que concorda com determinados dizeres (vozes sociais) também está implicitamente recusando outros enunciados, que podem se opor dialogicamente. Neste contexto paradoxal, surgem diferentes níveis de envolvimento com a prática de leitura, de

acordo com as experiências vivenciadas e as preferências de cada sujeito – subjetividade. Faraco (2003, p. 81), em análise à perspectiva bakhtiniana, explica que “o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir”.

Alguns alunos podem ser considerados “ledores” ou decifradores, revelando apenas capacidade para reconhecer signos, sem compreensão ou reflexão crítica a partir da decodificação que realizam. Estes parecem ser alunos avessos aos livros e a tudo que é proposto pela escola. Márcio foi o único aluno que não fez sua adesão à comunidade no Orkut e, conseqüentemente, não participou das discussões *on-line* realizadas pela maior parte da turma. A recusa em participar das atividades na Internet pode estar ligada ao fato de se remeterem, em última análise, a atividades escolares. Parece que aqueles que não leem o livro sugerido pela escola também não leem o que é proposto na tela do computador ou não participam das atividades virtuais porque estas continuam se referindo à leitura escolar e, se for por obrigação, não acontece.

A recusa a estas práticas também está relacionada às experiências anteriores que tiveram na escola, uma vez que o aluno Márcio apresenta dificuldades na produção escrita (ortografia, pontuação, paragrafação, coesão e coerência) e na compreensão do que lê, além de pouca fluência ao ler em voz alta. Já o aluno Renato apresenta outros problemas na produção escrita (aspectos coesivos e dificuldade de argumentação), mas também demonstra baixo nível de compreensão durante a leitura. Percebemos, portanto, que estes alunos merecem uma atenção especial da escola e dos professores, que precisam buscar alternativas para incluí-los e atender a suas necessidades.

As atividades de leitura realizadas não conseguiram atingir o interesse de todos os alunos. Embora a grande maioria da turma estivesse envolvida com o projeto, Márcio e Renato demonstraram essa falta de motivação também em outras rodas de conversa.

Na sequência, temos uma situação filmada durante uma atividade em sala de aula, realizada a partir de discussões sobre o texto “Livro: a troca”, da autora Lygia Bojunga Nunes.

Episódio 4

P – *Quem mais tem alguma coisa pra comentar desse texto?*

Nádia – *Ninguém, dona, ninguém lê...*

Raquel – *Eu quero!*

P – *Olha lá, a Raquel quer falar o que ela anotou. Vamos ouvir!*

Raquel – *Eu grifei. Pode ler?*

P – *Pode ler um trechinho primeiro.*

Raquel – “Todo o dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.”¹⁰ *Aí eu escrevi assim: “temos que alimentar nossa imaginação, pois ela pode deixar de produzir! Tem dias que estamos menos inspirados, outros dias mais, mas a nossa imaginação não para. Quando parar quer dizer que morremos”.* (palmas)

P – *Muito bem! E como que a gente pode alimentar nossa imaginação, Márcio?*

Márcio – *Lendo cada vez mais livros...*

P – *Cada vez lendo mais livros?*

Nádia – *É, dona!*

Carolina – *Imaginando...*

Nádia, assim como outros alunos, traz este discurso escolar enraizado em seus conceitos. A aluna responde pela turma que ninguém tem nada a dizer, porque ninguém lê, generalizando a ideia de que aluno não é leitor.

Contudo, Raquel demonstra ter lido um texto que fez sentido para ela, tanto que ela destaca um trecho e produz sua própria reflexão, escrevendo seus comentários a partir da leitura realizada. Os alunos demonstram interesse pelo texto produzido por Raquel, aplaudindo-a.

Apesar do discurso de que jovens não leem, no grupo de alunos estudado, vemos que há jovens leitores que dialogam com o autor e o texto, produzindo sentido(s), como neste episódio.

Em seguida, a professora solicita a participação do aluno Márcio. Em sua resposta, percebemos a leitura do livro como prática que deve ser valorizada. Novamente, temos em sua fala, a repetição do discurso escolar: a leitura pressupõe livros. Este discurso era propagado pela professora de Língua Portuguesa - os alunos não leem, ler é ler livros, ler livros inteiros - consequentemente, foi incorporado também pelos alunos. Embora tentasse ouvir os alunos, considerar outras práticas, a leitura do livro era sempre posta em lugar de destaque nas discussões em sala de aula.

Há uma valorização do livro impresso, por ser não só uma prática de leitura cristalizada na escola, mas também uma fonte de leitura da história da humanidade. O livro tem seu valor cultural e social, porém, para se chegar a ele, às vezes são necessários outros

¹⁰ Em todas as transcrições, as falas aparecem em itálico. O texto sem itálico foi lido.

percursos. Contudo, atualmente, o livro não é o único objeto de leitura valorizado. Existem outras fontes de leitura que também precisam ser experimentadas na escola.

Nas falas finais, percebemos que Nádia se contradiz, pois acaba concordando com a questão posta pela professora: “Podemos alimentar nossa imaginação lendo cada vez mais livros?” à qual a aluna responde: *É, dona!*, indicando a leitura de livros como um dos caminhos para se trilhar. Sua concordância talvez ocorra por ser a resposta mais óbvia, afinal, o livro é o suporte de leitura mais valorizado pela escola e o que mais aparece nos discursos.

Podemos notar nesta situação o discurso escolar de que é bom ler livros, literatura, enraizado na professora (que tenta novas práticas, que busca se desprender destes pré-conceitos, mas que é traída por seu discurso tradicional que revela sua preferência pela leitura do livro) e em seus alunos. Percebemos uma tensão nos próprios dizeres da professora que defende a ampliação do universo de leitura e, ao mesmo tempo, cobra a leitura de livros. Em relação aos alunos, vemos que acabam incorporando o discurso da instituição (afinal, a escola é responsável pela constituição do leitor e o jovem se encontra neste espaço). Em sala de aula, o aluno faz distinções entre o que lê que pode ser falado, pode ser discutido na escola e o que lê que é marginal, que não pode ser comentado com a professora (que é representante do discurso escolar e com quem o aluno dialoga).

Os alunos realizam a apropriação do discurso escolar e apresentam uma atitude responsiva ativa em relação a este. Interagem neste espaço infindo da tensão dialógica das vozes sociais. A imagem do aluno não leitor se dissolve na leitura realizada com produção de sentido(s). Por isso, Bakhtin (1986) ressalta a importância da singularidade nesta constituição social do sujeito. Cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, pois cada sujeito responde às condições socioculturais de modo diferente, pessoal.

De modo geral, o discurso dos alunos, que às vezes se contradizem, apresenta uma opinião positiva em relação à leitura. Mas precisamos pensar até onde o aluno está sendo sincero em seu depoimento. Talvez seja apenas o discurso elaborado para aquela aula, porque os alunos sabem o que a professora quer ler, quer ouvir. Por isso, é importante que a professora esteja atenta às minúcias dos comentários que ouve e, além disso, precisa saber o que fazer com o que ouve. Ao realizar uma escuta ativa, a professora analisa o fluxo discursivo que pode revelar o que é sincero/permanente nos dizeres dos alunos e o que é formulado apenas para aquela situação escolar. Procurar ouvir o aluno de modo amplo – o dito e o não dito – pode levar o professor a criar práticas mais adequadas na perspectiva de colaborar com a constituição de leitores.

Apesar de essas questões estarem presentes em sala de aula (o formalismo, o discurso escolar tradicional, a insistência na leitura do livro), muitos momentos apontaram para a constituição do sujeito leitor nesse lugar. Os alunos, mesmo diante de paradoxos e tensões, foram ampliando seus interesses, sendo mais críticos, lendo mais. Este será o nosso segundo eixo de análise.

4.2 Constituição de leitores: experiências vivenciadas

A leitura, enquanto experiência com a linguagem, desencadeia interações do sujeito leitor com o texto, com o autor, com outros leitores, as quais o constituem como tal.

Esta situação filmada durante uma roda de conversa na sala de aula traz a seguinte interação entre algumas alunas e a professora:

Episódio 5

Amélia – *Vai, Pati, sua vez.*

Patrícia – *Hã?!*

P – *Você leu, Patrícia?*

Patrícia – *Ah, não, dona. Eu não quero ler... não quero falar agora.*

Amélia – *Prefere não comentar!*

Carolina – *Vai, Pati! Você leu o livro.*

P – *Você leu o livro, Patrícia?*

Patrícia – *Ãhã... (mostrando o livro “Polyanna”)*

P – *Todinho?*

Amélia – *Não, né, dona! Vejamos...*

Carolina – *É, dona... de ela ler já é alguma coisa, né?*

P – *Eu sei. Eu só tô perguntando. (pausa) O que você achou, Patrícia, do livro?*

Patrícia – *Ah, legal...*

Carolina – *O que conta o livro, Pati?*

(pausa)

P – *Fala, Patrícia...*

Patrícia – *Ah, era uma menina de onze anos que perdeu o pai... E ela já era órfã da mãe... (pausa, roendo as unhas e lendo na pasta individual) Hum...pera aí...*

P – *Conta o que você lembra, Patrícia.*

Patrícia – *Ai, dona... (es)pera, dona... Eu não lembro...*

P – *Gostou da parte que você leu?*

Patrícia – *Hã?! Ah, gostei. Legal.*

P – *Vai continuar lendo?*

Patrícia – *Lendo o quê? O livro? Ah, eu vou, dona... Muito legal o livro, muito interessante... Gostei...*

Percebemos que Patrícia, a princípio, sente certa inibição, não quer falar sobre o que leu no momento em que lhe é solicitado. Inclusive a aluna se mostra apreensiva, nervosa, pois começa a roer as unhas. É interessante observar que esta solicitação não parte apenas da professora, suas colegas sabem que ela leu algo e querem que ela fale sobre esse avanço. Ela

realizou certas leituras que merecem ser comentadas, tem o que dizer, tem condições de participar da roda de conversa atendendo à solicitação da professora.

Assim como Patrícia, outros alunos demonstraram esforço em realizar algumas leituras, mesmo não gostando muito desta atividade. Os jovens incentivaram e perceberam o progresso desses colegas, inclusive alertando a professora para isso, já que esta inicialmente se prende à valorização da leitura do livro inteiro (o que é cobrado no ambiente escolar, mas não era o intuito da atividade) e Amélia pondera: *Não, né, dona! Vejamos...* Em seguida, Carolina aponta o avanço de Patrícia: *É, dona... de ela ler já é alguma coisa, né?*

Mesmo com a cobrança da professora para a quantidade de livros lidos, para a leitura do livro inteiro, foi criado um espaço de incentivo em sala de aula, em que os alunos puderam falar sobre suas leituras de maneira mais aberta, mostrando suas práticas, e também suas limitações. E são os próprios alunos a valorizarem a atitude leitora da colega, ainda que fora dos padrões frequentemente cobrados pela escola, a atividade favorece que eles se sintam partícipes do diálogo, confrontando sua opinião àquela da professora.

Neste contexto de sala de aula, podemos observar as tensões que, segundo Bakhtin, permeiam as interações verbais. A professora espera que os alunos sejam leitores mais ativos, busca incentivar, mas, ao mesmo tempo, outras vozes aparecem em seu discurso (de professores e da escola que insistem na valorização apenas da leitura de livros de literatura completos). A professora procura escapar desse discurso, dessas práticas, pois tenta rever suas ações em prol dos alunos e é ajudada por estes que apontam o conflito e valorizam a leitura mais pessoal, aquela que é realizada por cada um deles segundo seus interesses e possibilidades. Vemos que os alunos apoiaram os colegas que começaram a demonstrar interesse pela leitura, indicando o reconhecimento do valor da atividade para o grupo.

Para Bakhtin (1986), a linguagem é de natureza ideológica, pois reflete os valores sociais dos sujeitos que a utilizam. A leitura, sendo uma experiência com a linguagem, também se constitui neste aspecto. Ao tomar a palavra, o sujeito realiza um ato social e ideológico e inicia um processo marcado por conflitos, relações de poder e constituição de identidades.

As situações apontam que a professora tenta escapar do discurso escolar hegemônico e busca a inovação ou, quando se encontra em conflito e se percebe presa à rotina escolar, os próprios alunos tentam apontar o novo, vão ampliando seus interesses, vão se constituindo leitores nesse lugar. A roda permite que a professora comece a rever sua prática e se constitua

como um professor diferente, que ouve os estudantes, reflete sobre suas ações e se constitui na interação com esses alunos.

Para Bakhtin (2000), a enunciação é fruto da interação verbal. A relação dialógica entre locutor e interlocutor é estabelecida pela palavra. O momento da roda possibilita maior estreitamento da relação professor – aluno e a constituição deste enquanto sujeito leitor. Nesta atividade, as diversas vozes sociais que constituem este grupo emergem e muitos valores são postos em circulação. Algumas vozes vão constituindo o discurso dos alunos, outras são descartadas. Apropriação e discordâncias vão criando o dialogismo da sala de aula - uma atitude responsiva ativa de cada sujeito ali presente.

Em outros momentos também foi possível observar o desenvolvimento dos alunos enquanto leitores, pois estes passaram a se preocupar em apontar o nome do autor, demonstraram interesse em certificar-se do título correto, enfim, os alunos vão se tornando leitores mais cuidadosos com a questão do livro: quem escreveu, onde, qual o título. O grupo vai se abrindo à apropriação que fazem da leitura em um sentido amplo. Surge outro olhar durante a leitura. Isso indica que o grupo está ampliando o modo de olhar para o livro e o que podem conhecer dele.

Podemos ver minúcias desse comportamento leitor em outro episódio, também filmado em sala de aula durante outra roda de conversa, que traz os comentários da aluna Giovana:

Episódio 6

Giovana – *Eu vou falar.*

P – *Olha lá, a Giovana vai falar aqui! Xiiiiu... Gente!*

Giovana – *Dona, eu li o livro “Vínculos”. Conta de dois.. um casal que não conseguia ter filhos, então... eles resolveram adotar uma menina, a Laura.*

Janaína – *Por que que ela tá falando assim, dona?*

P – *Pra ver se vocês escutam!*

Giovana – *A Laurinha cresceu. Ela passou por várias... transformações!*

Amélia – *Etapas da vida! Etapas da vida!*

Giovana – *É. (pausa) (...) Depois o casal consegue dois filhos. Aí a menina conhece um moço, o Denis. Ele descobriu... Aí ela descobriu que ele tinha uma doença, dona, que era câncer, mas pra ele os pais dele falavam que era úlcera. Ele morre... e aí ela descobre que era adotada e vai embora pra... pra uma cidade lá que eu não lembro.*

Joice – *Nossa, dona, que livro!*

Giovana – *Aí, dona... Aí ela conhece outro rapaz... Ela fica grávida...*

Amélia – *De quem?*

Giovana – *Ah, de um tal de Marcos aí. Aí, dona ela vai passar por muitas... Ah, os colegas dela vão rejeitar ela... Ela perde o nenê, aí ela perdeu a mãe dela... Só isso, dona. Acabou.*

Joice – *Ô, como que chama?*

Amélia – *Por que que ela foi embora da casa dela?*

Giovana – *Porque ela descobriu que ela era adotada...*

Amélia – *Por isso?*

Giovana – *E os pais dela nunca tinham contado pra ela... pra evitar os... as coisas pra rua...*

Amélia – *As preocupações!*

P – *Gostou?*

Giovana – *E eu tô lendo...*

Joice – *E como chama o outro, por favor!? Fala o nome pra mim...*

Amélia – *“Vínculos”!*

Giovana – *Vínculos. E esse outro também é legal... Só, dona!*

Aqui, diferentemente da situação anterior, é Giovana quem solicita atenção, quem pede para participar. Vemos também que a professora quase não intervém nesta interação.

A aluna conta sobre o texto com interesse e parece se identificar com a história dos personagens. O modo como ela narra envolve os colegas que fazem questões. Giovana reflete sobre os tópicos abordados pelo livro, entra em diálogo com a obra e, desse modo, a leitura se constitui em uma busca de sentido(s) no texto lido.

Durante as rodas de conversa, alguns alunos demonstraram fluência, compreensão e capacidade argumentativa promovendo o envolvimento de outros colegas na atividade de leitura. Percebemos nesta situação que, inicialmente, Joice se assusta com a dramaticidade da história: *Nossa, dona, que livro!* – dirigindo-se à professora. Giovana consegue envolver o ouvinte, assim como se envolveu com o texto lido. Mais adiante Joice solicita o título da obra. Não é atendida e quase implora por aquela resposta: *E como chama o outro, por favor!? Fala o nome pra mim...* A aluna quer ler, quer saber o título que deve procurar. Isso mostra como o interesse pela leitura pode ser despertado nas relações com seus pares. A motivação para a leitura não brota de um sujeito individual, é uma construção coletiva.

Todas as esferas de atividade humana – inclusive e principalmente os espaços criados pela instituição escolar - são lugares de troca de experiências, de interações verbais. A sala de aula retrata estas relações de maneira bastante rica, pois se constitui do encontro de sujeitos distintos com histórias singulares, que se influenciam mutuamente. Neste ambiente, a vida social reflete-se e se refrata nestes aspectos individuais (BAKHTIN, 2000). A atividade de roda de conversa é um momento em que estes sujeitos podem se aproximar e/ou se confrontar através da linguagem, apresentar uma relação dialógica, em uma atitude responsiva ativa. Os enunciados produzidos em uma roda de conversa refletem e refratam as condições específicas de produção que aquela esfera social - a escola ou, mais particularmente, a sala de aula - lhes impõem.

Bakhtin (1986, 2000), apresenta uma perspectiva da linguagem considerando seu caráter ideológico e pluridiscursivo. Em cada situação coexistem linguagens de épocas e

camadas sociais diferentes, portanto, sujeito e linguagem constituem-se na diversidade, na multiplicidade de vozes sociais.

O sujeito leitor apresenta relações específicas com diferentes textos e discursos de acordo com as condições de produção de leitura e de linguagem do momento que vive. Através destas relações, constrói sua história de leitura. Desse modo, a leitura constitui-se enquanto interação verbal.

Após a realização de uma atividade de leitura, na qual os alunos leram o texto “Livro: a troca”, de Lygia Bojunga Nunes (selecionado pela professora para disparar reflexão/debate), destacando trechos e comentando suas impressões, ocorreu outra roda de conversa. Nesta, surgiu a seguinte interação:

Episódio 7

P – *O que vocês acharam desse primeiro texto?*

Amélia – *Horrível, horrível! (...)*

P – *Fala, Amélia.*

Amélia – *Não gosto desse livro! Desse poema...*

P – *Por que não?*

Amélia – *Porque ela começa a ler o livro e mora dentro do livro...*

Janaína – *Amélia, você não entendeu.*

Amélia – *Ah, não gosto desse poema...*

Carolina – *Deixa eu falar!*

Janaína – *Ô, dona, ela dá a opinião dela sobre os livros.*

P – *Hã... qual é a opinião dela sobre os livros?*

Janaína – *Ela gosta... que os livros deram alimentação e casa pra ela, dona. O livro aumentou a imaginação dela.*

Carolina – *Dona, deixa eu falar. Ninguém deixa eu falar...*

Amélia – *Dona!*

P – *O que ela tá imaginando aí, Janaína?*

Janaína – *Que ela mora dentro dos livros, dona. Ela montou uma casinha lá...*

P – *Fala, Carolina.*

Carolina – *É que era assim, ó: quando ela era pequenininha... ela não sabia ler. Então ela brincava com os livros... ela formava eles em casinha... Daí ela morava dentro... Daí ela foi crescendo, daí ela descobriu que servia pra ler, dona, o livro. Daí ela começou a escrever livro. Daí ela começou a trabalhar com isso. Daí quando ela era pequena, dava casa pra ela na forma de brincadeira... e agora dá como trabalho.*

Amélia – *Ah, saquei. Bate aqui! (as alunas batem as mãos)*

Neste episódio, Amélia diz que não gostou do texto, revelando uma produção de sentidos muito particular, indicando ter compreendido algumas relações que o texto poderia provocar e não outras. Inclusive, a aluna se confunde quanto ao gênero em questão: uma crônica poética em que a autora traz um relato de sua experiência com a leitura e a escrita. Amélia chama o texto de *livro* – talvez devido ao título do texto-, em seguida, de *poema* – por ser um texto curto. Carolina, então, faz uma explanação dos sentidos que construiu a partir de

sua leitura. Interagindo com a colega, Amélia compreende outros sentidos possíveis implícitos na linguagem figurativa usada pela autora e parece se interessar por eles: – *Ah, saquei. Bate aqui!*.

Percebemos que a professora escolhe silenciar. A mediação continua presente, mas o fato de nada dizer, apenas orientar, abrir a palavra a um e a outro, possibilita que os alunos realizem trocas, produzam sentidos coletivamente.

O jovem elabora sua própria experiência através do significado da leitura, que está relacionado com as interações sociais que ocorrem em cada contexto. A leitura pode ser mais árdua para uns, mais fácil para outros. A possibilidade de estabelecer diálogo favorece trocas que permitem que se entendam e que construam novas significações para o texto lido. Se a leitura não pode ser individual num primeiro momento (o livro não tem sentido para o jovem leitor), ele pode ler coletivamente, trocar com outros, entender com a ajuda do outro, para ir fazendo sentido e então ir se constituindo como um leitor autônomo. A ideia de que, para ler, é necessário silêncio e concentração, de que a leitura é um ato solitário e individual vem sendo reconfigurada (NOGUEIRA, 1993).

Para entender esse processo, podemos nos apoiar na concepção de Bakhtin (1986) de que o ser humano é histórico e culturalmente construído. Existem múltiplas vozes que ecoam num discurso, mas há sentidos que vão sendo construídos e recriados cultural e historicamente nas práticas sociais. O sujeito começa a compreender signos opondo-os a outros signos. A compreensão é construída na interação com o outro, ao se assumir uma atitude responsiva ativa. Desse modo, a linguagem é produzida no e pelo contexto sócio-cultural e só pode ser compreendida enquanto interação verbal. Ler pode se tornar mais interessante, prazeroso, se os sentidos possíveis forem se abrindo, e a construção de sentidos só pode se ampliar pelas práticas sociais.

A leitura, compreendida como situação de interação verbal, ocorre na co-construção de significados do texto, que pode ser produzida apenas na relação leitor-texto-autor ou na relação com outros leitores. Ler é construir sentidos a partir de um processo responsivo ativo, numa relação dialógica com a multiplicidade de vozes sociais presente no texto e no contexto da leitura.

Bakhtin (1986, 2000) nos explica que a atitude responsiva é uma elaboração do mundo pela palavra do outro, da qual nos apropriamos para, gradativamente, no processo de elaboração com outras palavras alheias, transformá-la em palavras próprias. Desse modo, a interação entre interlocutores só se efetiva com a existência do outro. Por isso o dialogismo é o princípio fundador da linguagem.

Nesta concepção, podemos concluir que a leitura, enquanto prática social, conduz a uma compreensão responsiva ativa, construída nas interações verbais, como observamos no episódio anterior.

A partir da leitura do texto: “De caso com a literatura”, do autor Jorge Miguel Marinho, outro aluno formula uma reflexão crítica sobre realizar atividades de leitura ou escrita por obrigação.

Episódio 8

P – *Fala, Luciano!*

Luciano – *No penúltimo parágrafo. “É isso: sou feliz por escrever e sei que a literatura faz viver porque revela, para quem escreve e para quem lê, um mundo que está por se fazer”. “Sou feliz por escrever”... Assim.. Eu achei uma frase que marcou porque... muitas vezes a gente lê por obrigação. Lê ou escreve por obrigação. Tem que escrever porque é prova de redação... Tem que ler porque tem que comentar na roda de leitura... Mas poucas pessoas são felizes na hora de ler... ou de escrever. E aqui também: “A literatura faz viver...” Quando a pessoa lê... ela não lê a história por ler... Ele cria outro mundo... Ele cria a história que ele mesmo quer ler.*

Luciano se ressentiu dos modos como a escola propõe a leitura, mas isto não o afasta da possibilidade/interesse pela leitura.

A reflexão elaborada por este aluno indica que ele percebe a interação que pode ocorrer entre o leitor e o texto. O envolvimento de cada leitor depende de suas experiências individuais que são construídas socialmente. O aluno demonstra fluência, destaca ideias, cita, reflete sobre a leitura que faz, constituindo-se um sujeito leitor. Enquanto tal, produz sentidos no confronto das relações que são socialmente construídas. Ao apresentar-se com suas leituras (de mundo e de palavras), o leitor confronta-as com as informações que o autor lhe fornece em seu próprio texto.

A partir das pistas que o autor traz em seu texto, o aluno constrói sentidos na relação de interlocução e observa os elementos com criticidade. Suas experiências se unem ao texto lido assumindo certo sentido.

Luciano critica a escola e os modos como ela dirige as atividades de leitura e escrita: por obrigação. Cumprir as exigências escolares não significa gostar. Mas indica a possibilidade de criar outro mundo, criar uma história a partir da leitura realizada, ou seja, de um tipo de leitura que permite que ele se mostre, que se constitua enquanto leitor. A leitura envolve a produção de sentidos de acordo com as experiências vivenciadas por cada sujeito. Cada um realiza a ressignificação da palavra que as relações sociais que tem ou teve permitem.

Na perspectiva bakhtiniana, os sujeitos que se envolvem em relações dialógicas são indivíduos socialmente organizados e, como tais, constituem-se e vivem em esferas diversas de atividade humana, em grupos sociais distintos dos quais emergem vozes distintas. O sujeito se constitui, portanto, no embate entre essas vozes e, a partir destas, constrói ou recria sentidos.

O aluno Luciano realiza uma leitura crítica, dialoga com o texto e aponta sua opinião sobre as atividades realizadas por obrigação, propondo que, quando a leitura ocorre por vontade própria, se torna muito mais prazerosa. A obrigação desestimula. A liberdade para escolher o que ler, como ler, quando ler pode ser uma motivação.

A atividade da roda de conversa mostra riqueza dialógica porque ali muitos enunciados emergem. Vemos que os dizeres de cada sujeito foram incorporados na interlocução ou respondem aos dizeres de outros sujeitos que estabeleceram relações com este naquele momento ou em outros anteriores. Luciano realiza uma atitude responsiva ativa, como sugere Bakhtin. Suas palavras próprias são respostas a palavras alheias e também constituirão respostas de outros sujeitos partícipes desta roda de conversa.

O caráter dialógico da linguagem está presente em sala de aula, pois professores e alunos elaboram dizeres e conhecimentos sobre si mesmos, sobre atitudes, valores, conteúdos escolares ou não. Estas relações de mediação e de dialogismo se tornam ainda mais evidentes em uma roda de conversa.

Este outro episódio, filmado durante uma atividade em sala de aula, apresenta pistas sobre a constituição do leitor nesta fase escolar:

Episódio 9

Amélia – *O meu livro chama “Lis no Peito” (pausa) (Amélia mostra o livro para os colegas). É uma história de um menino que ele é apaixonado por uma menina do colégio. Essa menina é BV¹¹ e ele também é BV. Ele fica debaixo de uma árvore todo recreio, pensando nela e tal. Aí um dia ela aparece lá e fica do lado dele sentada. E os dois ficam, uns dez minutos, um olhando pra cara do outro. Depois, eles sempre vão lá e sempre ficam olhando um pra cara do outro. São muito raros os dias em que eles conversam. Um dia, tinha um menino lá... Eu esqueci o nome dele... que ele não sabia se ele era homem ou se ele era mulher. Então, direto no livro, o carinha que era apaixonado por ela falava que ele não sabia se ele era homem ou se era mulher. Um dia, ela tava lá debaixo da árvore e ele não chegou. E o carinha que não sabia se era homem ou se era mulher foi lá e beijou ela primeiro que ele. Tudo bem. Depois, passou outros dias e ela não foi mais na árvore e ele foi. E um dia tinha um pássaro lá e de tanta raiva que ela não tinha beijado ele que ela era uma traíra, ele pegou e matou o pássaro com uma pedra, amputou a asa dele, colocou no meio do livro que ela mais gostava, do Pedro Drummond, e mandou pra ela.*

Suélen – *Hã? Acabou? Gostou do livro?*

Amélia – *Gostei.*

¹¹ Sigla para “boca-virgem”, gíria dos jovens que designa aquele que nunca beijou na boca.

Marcela – *Hã? E ele ficou com ela?*

Vinícius – *Acabou?*

Amélia – *É e ele não ficou com ela.*

P – *Você leu mais algum livro, Amélia?*

Amélia – *Ah, eu peguei a “Poderosa”, só que eu não tava com pique pra ler... Esse livro mexeu muito comigo... (risos dos colegas).*

Nesta roda de conversa filmada em sala de aula, Amélia pede para começar a falar. Ela é desinibida e não apresenta problemas em expor seus sentimentos. Outro aspecto interessante é que a aluna leu com intensidade a obra escolhida e tem o que dizer a respeito dela, por isso solicitou que iniciasse a discussão.

Este episódio revela a possibilidade de um jovem se interessar genuinamente pela leitura de livros. Ele pode investir nesta atividade quando esta faz sentido para ele. Amélia diz que não teve “pique” para ler outro livro, porque a última leitura a tocou profundamente. Explica que não conseguiu ler mais nada, precisou continuar dialogando com aquele livro, entender melhor suas impressões a respeito dele, indicando que os jovens podem se envolver de maneira aprofundada com a leitura realizada. Entretanto, esse envolvimento não ocorre espontaneamente. A situação criada pela professora de poder narrar a história lida para o outro, de poder compartilhar e valorizar essa leitura, pode colaborar para que a aluna manifeste seus sentimentos, se envolva com o material. Talvez os próprios depoimentos, na dialógica, contagem outros a buscar emoções nos livros. Se não houvesse essa partilha, esse espaço aberto para o debate – práticas escolares que dão à leitura um caráter positivo - as interações seriam outras.

A qualidade da leitura e o envolvimento maior podem ser indícios mais significativos da constituição de leitores do que a conferência da quantidade de livros lidos, o que, em geral, é privilegiado pela escola.

A situação descrita pela aluna Amélia mostra como ela foi capturada pela leitura, estabelecendo um diálogo com o livro e personagens a tal ponto de não conseguir realizar novas leituras: *Esse livro mexeu muito comigo...*

Em geral, os comportamentos leitores têm relação com os valores familiares, escolares ou de algum grupo de referência. A formação do leitor não pode ser vista independentemente da construção da interação na qual ela se iniciou. Estes processos se influenciam mutuamente. Por isso, as relações sociais que estavam postas nas rodas de conversa realizadas durante o projeto não podem ser desconsideradas. A aluna parte do livro para pensar sua própria

experiência e a do personagem. Ela realiza um diálogo entre o lido, o escrito e o vivido – uma leitura plena de significação.

A aluna Amélia apresentou compreensão e envolvimento com o livro - uma obra com certa densidade que exige determinados conhecimentos linguísticos do leitor. Pode fruir nos sentidos e no prazer da leitura. É interessante observar que este foi um momento da primeira roda de conversa realizada com a turma. Algumas semanas depois, surgiu outra situação em que Amélia teve dificuldades em construir certos sentidos e necessitou de ajuda de colegas para a compreensão global do texto (episódio 7). Percebemos, portanto, que não há uma linearidade neste processo de construção de sentidos. A constituição do sujeito leitor é repleta de diversidade, de tensões, de pluralidade.

Como propõe Bakhtin (1986, 2000), as vozes sociais que ecoam nas esferas de comunicação humana – em que cada sujeito interage - o constituem, permitindo determinadas ressignificações e impossibilitando outras. O envolvimento com a obra também depende das relações sociais, das experiências vivenciadas por cada sujeito, que podem ser proporcionadas pela escola.

Talvez por não conseguir o adensamento em alguma dessas atividades, ocorra a desistência da leitura, como muitos jovens relatam. Este episódio nos traz pistas sobre o envolvimento emocional do leitor e como isso pode colaborar para que a leitura seja mais fluida e interessante. Diante disso, vemos a importância da atividade de ouvir o aluno, de sugerir livros que o toquem emocionalmente, que o envolvam com densidade. A realização de uma interpretação coletiva ou de exposição oral dos alunos acerca de uma leitura que o agradou pode atingir este aspecto.

Percebemos também neste episódio que os outros alunos ficam interessados pelo depoimento de Amélia e esperam algo mais, interagem com a colega. Eles questionam, pois são contagiados pelo envolvimento emocional da leitora. A roda de conversa – o contexto de produção desses enunciados – privilegiou a constituição do leitor que pode se abrir, se emocionar, utilizar uma linguagem coloquial, mais fácil para expressar suas emoções (como as siglas para uma gíria – BV), enfim, surgem impressões que provavelmente não apareceriam em uma situação de avaliação formal de leitura, em que o aluno se sente sob tensão, e busca dizer aquilo que pensa que o professor quer escutar. Na situação analisada, o sentimento e a naturalidade de dizer os efeitos da leitura transparecem. Portanto, esses momentos acabam mostrando mais aspectos do leitor e de seu envolvimento com a leitura que qualquer avaliação formal.

Existiram muitos momentos em que os alunos demonstravam grande interesse pela leitura relatada por um colega, solicitando, inclusive, que o comentário se interrompesse, que o colega não contasse o final da história. Pois se contasse perderia a graça da leitura, o entusiasmo para conhecer. Alguns alunos demonstraram que queriam ler outras obras por isso não queriam ouvir o final da história contado por outra pessoa, queriam fazer essa descoberta.

A roda de conversa se mostra uma estratégia que instiga a leitura, comentários, reflexões, atenção para detalhes, narrativas. A leitura é individual, mas a roda a torna uma prática coletiva. A prática social instiga, mas cria paradoxos; motiva e desmotiva. Muitas situações em sala de aula trazem essa constante tensão dialógica, conforme discute Bakhtin.

Nesta fala de Amélia, que surgiu em sala de aula, o uso de siglas na linguagem oral coincide com a linguagem da Internet. Isso reforça a ideia da proximidade entre estas linguagens (oral e virtual) e a familiaridade dos alunos com ambas.

4.3 Práticas virtuais de leitura

A Internet é um recurso muito utilizado pelos jovens estudantes e está presente em suas experiências com a leitura, por isso, esse recurso também esteve presente nos depoimentos e nas atividades realizadas com esses sujeitos de pesquisa. Nos episódios seguintes, veremos alguns indícios da influência do meio virtual na constituição de sujeitos leitores, e este será o foco do terceiro eixo de análise.

A situação abaixo acontece em uma roda de conversa para discussão do texto “Livro: a troca”, de Lygia Bojunga Nunes, apontando alguns aspectos interessantes.

Episódio 10

Gabriela – *Pra mim, livro é vida, porque a leitura é usada diariamente.*

P – *Em que é usada a leitura, Gabriela? Por que é usada diariamente?*

Gabriela – *Ah, porque tudo que a gente vai fazer tem que ler... tem alguma coisa, que nem o “PARE” assim, as placas de trânsito...*

P – *Olha lá, Patrícia! Placa de trânsito... também é uma forma de leitura! Que mais?*

Mauro – *Mesmo a pessoa que entra no MSN, no Chat, assim, nessas coisas, também precisa da leitura... pra conversar.*

P – *Olha lá, no MSN, no Chat... precisa da leitura.*

Mauro – *Informações... de noticiário, de Internet... de televisão... na rua...*

Nádia – *Eu só leio MSN e Orkut e olha lá...*

P – *Então, olha só, naquela roda que nós fizemos que os colegas chegaram aqui – o Breno, o Márcio, o Gabriel... a Nádia... a Clarice – chegou na roda e falou assim: “Eu não li nada nessa semana!” Será que a gente consegue passar uma semana inteira sem ler nada?*

Classe – *Não!*

Nádia – *Ah, mais assim, dona... do livro eu não li nada, né?*

P – *Então, o que é que a gente chama de leitura?*

Breno – *Só essa semana que eu não li!*

P – *Quando você vai poder chegar na roda e falar assim: “Essa semana eu li!”?*

Marcela – *Quando ler!*

Nádia – *Nunca! (...) Eu começo a ler, aí eu não termino, dona!*

P – *Ler o que, Nádia?*

Nádia – *Livro, dona!*

P – *Você escutou o comentário da Gabriela?*

Nádia – *É que eu começo a ler, dona, aí eu paro... (...)*

Mauro – *Até pra iniciar o computador tem que ler...*

P – *Até pra iniciar o computador, olha lá o Mauro falando... precisa ler.*

O ambiente criado nesta turma permitiu que as atividades de leitura menos enfatizadas socialmente emergissem. Pois percebemos que há um aparente preconceito em relação a outros materiais de leitura que não seja o livro (conforme já discutido no primeiro eixo de análise). Para alguns alunos, quem lê revistas ou gibis, não lê. Estas leituras são consideradas menos qualificadas que outras exigidas pela escola. Alguns alunos apresentam a mesma ideia sobre textos veiculados pela Internet. Acreditam que hipertextos, de modo geral, não são adequados para serem comentados em atividades escolares. Em contrapartida, o aluno Mauro aponta para estas outras práticas.

Podemos observar também que continuamente a professora tenta se esforçar para reconhecer outras práticas de leitura (*as placas de trânsito/ ...no MSN, no Chat... precisa de leitura./ Até para iniciar o computador... precisa ler*). Porém, o discurso escolar da valorização da leitura do livro – e desta leitura ser concretizada apenas quando se termina o livro – é sempre retomado em suas falas e, conseqüentemente, na fala dos alunos.

Novamente Nádia reforça o discurso de que os alunos não leem. Então a professora pergunta quando os alunos poderão dizer “*Essa semana eu li*”, Marcela responde: *Quando ler!* e Nádia completa: *Nunca!*. Para ela, os alunos nunca leem um livro inteiro, por isso nunca leem. Na seqüência, Nádia diz: *Eu começo a ler, aí eu não termino, dona!*, repetindo o discurso escolar de que quando não há o término, não há leitura. Quando questionada sobre a qual material de leitura se referia, Nádia responde: *Livro, dona!*, como se a resposta fosse óbvia – leitura tem que ser em livro.

Muitos destes conceitos parecem ter sido construídos no próprio espaço escolar, e refletir sobre eles se mostra pertinente na constituição de leitores. A leitura como processo de apropriação e uso social deve permitir ao leitor o reconhecimento de sua identidade, seu lugar social e as tensões presentes neste contexto. Isso é possível quando o trabalho com a leitura envolve gêneros discursivos diversos que circulam socialmente. Considerar os gêneros digitais nas atividades de sala de aula é uma maneira de promover a apropriação da prática da

leitura de maneira plural, a partir das experiências do contexto social em que vive o jovem leitor.

Apoiando-nos em Bakhtin podemos afirmar que os alunos em questão fazem uso, mais comumente, dos gêneros discursivos primários (embora usado em circunstâncias de leitura e escrita, a linguagem da Internet está mais próxima da conversa cotidiana, da oralidade). Estes gêneros possuem relação imediata com a realidade desses sujeitos e com os discursos alheios, além disso, são flexíveis, variando conforme a circunstância, a posição social e a relação entre os sujeitos da enunciação (o direcionamento à professora constitui-se de certo formalismo, um cuidado com a escolha do vocabulário que não é comum a uma conversa ou ao meio virtual). Esta seleção é realizada entre palavras próprias e palavras alheias. Por isso, todo discurso é permeado por várias vozes sociais.

A situação seguinte teve origem em uma lição de casa em que os alunos realizaram a leitura de algum texto de literatura escolhido por eles na tela do computador. Para isto, a professora sugeriu alguns endereços eletrônicos de bibliotecas virtuais. Então, durante a aula, ocorreu o debate:

Episódio 11

Janaína – *Eu leio todo dia na tela! Não preciso ler um livro lá, dona!*

P – *Então, mas era esse tipo de experiência: ler literatura na tela do computador...*

Janaína – *Ah, mas é cansativo ler aquelas coisinhas lá.*

Mauro – *Pra ler informação é meio diferente. Ah, não sei... sei lá... Porque a gente vê as imagens...*

Amélia – *A gente tá acostumado a ler livro no livro, né?*

P – *O livro impresso?*

Amélia – *É, dona! Não complica...*

P – *Então, o que você achou de diferente?*

Amélia – *Nada! Não li, não li. (risos)*

Marcela – *Dona, dói o olho.*

Janaína – *Dona, de ficar no MSN dói o olho já, imagina ler um livro inteiro!*

Carolina – *Dona, eu vou falar. Você quer ler um livro, né, você pode pegar e ler. Agora se você vai ler no computador... Toda vez que você for ler um pedacinho, tem que ir lá e ligar o computador.*

Janaína – *Demora dois anos!*

Carolina – *O livro assim... você pode ler cada dia um pouquinho, dona!*

(...)

P – *Então, olha só! Que tipo de texto, então, vocês acham que é possível, que é mais gostoso...*

Mauro – *Informações...*

P – *... ler na tela do computador e o que a gente... que é melhor pra gente... ler impresso?*

Janaína – *Ué, bate-papo!*

Amélia – *Entrevista no computador é bem legal.*

P – *Entrevista?*

Amélia – *Eu sempre leio!*

Carolina – *Aqueles que tem som, dona!*

P – *Que tem som?*

Carolina – *É, pra ler!*

Mauro – *Dona, eu acho que é mais legal informação no computador. Leitura de tabela, sabe, eu acho que é... mais... fácil. Informações que nem... de acidentes... essa história do Lula... é mais fácil.*

P – *As notícias?*

Mauro – *Isso!*

P – *Que mais?*

Suélen – *Poema!*

Fabiana – *É, poema.*

Gabriela – *Textos curtos.*

(...)

Mauro – *Livro assim... Sei lá... Eu não canso de ler... Eu sento na cadeira lá fora ou eu deito no meu quarto... Mas no computador... se é um pouco... eu leio também... Mas ficar direto assim... na tela... cansa a vista.*

(...)

Luciano – *Eu acho que só uma vez... É bom no computador... Pra você ler toda a semana, cansa a vista. Agora pra você ler o livro, você pode ler toda a semana, que não cansa muito.*

Raquel – *Que nem... o computador. O computador é uma coisa que a gente usa, assim, todo dia. Mas... parece que pra ler um livro... cansa muito. É legal porque tem uma variedade grande, dá pra você escolher vários tipos, mas... cansa muito a vista, sabe. Depois de um tempo, a vista fica tudo branco. Você fica vendo a telinha do computador.*

Breno – *Nossa!*

Raquel – *É verdade! (risos)*

P – *Mas quando vocês ficam no MSN, no Orkut, não fica um tempão lá e não cansa a vista?*

Classe – *Não! (conversa dos alunos)*

Fabiana – *Não, porque minha mãe só deixa ficar meia hora.*

P – *Mas se a mãe deixar não fica mais?*

Fabiana – *Ah, não... Eu não consigo.*

Janaína – *Eu fico, dona. Mas tem hora que eu vou deitar no sofá... Depois eu volto...*

Breno – *A Janaína fica o dia inteiro no computador! (risos)*

P – *Vamos ouvir lá a Carolina, que ela quer falar.*

Carolina – *Então, dona, eu acho assim... que tem vantagens e desvantagens, porque na Internet é mais fácil o acesso, você pode achar tudo que você quiser ler.*

Vinícius – *Mais diversidade.*

Carolina – *É, tem mais diversidade. Agora no livro... é aquele lá, né, dona, é mais difícil. Mas também no computador é ruim. Porque tem que ficar lendo lá. Eu acho que na Internet assim... tirando MSN, Orkut, assim, sabe, dona, pra mim, é mais pra texto curto, porque eu não aguento ficar lá lendo.*

Amélia – *Dona, eu acho mais fácil ler na Internet do que em livro.*

P – *Por que Amélia?*

Amélia – *Porque você tá lá sentada e tem uma LUZ na sua cara! Livro, você tem que ficar lá... virando a página... tem que ir seguindo o texto...*

Mauro – *No computador também tem que seguir o texto...*

P – *Você prefere ler na tela, então?*

Amélia balança a cabeça afirmativamente.

Os alunos apresentam diferentes relações com a leitura impressa e com a leitura na tela do computador. Em geral, procuram o suporte mais adequado para cada gênero discursivo.

Novamente percebemos a professora marcada por sua formação profissional, pelas experiências de prática em sala de aula, pelo sistema educacional em que está inserida e os alunos também marcados pelo discurso escolar, do professor (que é quem representa essa

escola). A professora preocupa-se em acolher outras práticas, mas insiste na leitura de literatura. Amélia não realiza a atividade solicitada e pede para que ela não complique. Ler literatura já era uma atividade realizada pelos alunos em sala de aula, não era necessário que eles procurassem outro meio para essa leitura.

A aluna Janaína fica perplexa apenas ao imaginar a leitura de um livro todo no ambiente virtual. Não é uma prática frequente no cotidiano dos alunos. Mauro, Luciano, Raquel apontam que leem literatura em material impresso (livro). Grande parte dos alunos não percebeu motivos para realizar esta leitura em outro suporte. A Internet está associada a leituras rápidas, textos mais enxutos que dispensam menor tempo. O ambiente virtual é relacionado à praticidade e iteratividade, à leitura com imagens, com som.

Este episódio mostra diversos pontos de vistas, depoimentos e reflexões sobre os suportes de leitura. Percebemos através deles as experiências que os alunos enfrentaram como leitores e como vão se constituindo por suas próprias práticas, pela interação com os outros e na dialogia do grupo.

Retomamos aqui o conceito bakhtiniano de que as relações sociais constituem o ser humano. Os sujeitos que dialogam nesta roda de conversa trazem experiências diversas com as esferas sociais em que convivem, nas quais muitas vozes sociais emergem. A Internet também produz vozes que se entrelaçam e se confrontam, constituindo este ser cultural inserido na contemporaneidade. Porém, estes sujeitos vão se constituindo leitores neste meio sem abandonar a leitura de outros gêneros discursivos ou a leitura em outros suportes. Os gêneros privilegiados pela escola vão se tornando parte de um emaranhado de outros gêneros produzidos e conhecidos pelos alunos em outros espaços.

No episódio acima, cada jovem apresenta à turma suas preferências, demonstrando conhecimento de diversos gêneros discursivos. Amélia cita a literatura ao falar em “ler livro no livro” (romances) e, mais adiante, as entrevistas. Janaína aponta o bate-papo on-line (MSN). Mauro menciona as notícias e Suélen, poemas.

Os alunos realizam suas escolhas, selecionam gêneros discursivos mais adequados a cada meio. Demonstram ler muito na Internet, mas, em geral, textos curtos. Alguns relacionam sinais de cansaço não só ao livro, mas também à tela do computador: “dói o olho”, “cansa a vista”. A diagramação do livro, a letra pequena, a estrutura da escrita também interferem na leitura. Esse aspecto - dificuldade para ler letras pequenas demais nas páginas impressas - contrasta com a iteratividade presente na tela do computador, com a possibilidade

de se ampliar páginas ou letras na tela. A maior parte dos alunos tem consciência de suas limitações e de suas facilidades procurando o suporte mais apropriado a cada leitura. Os alunos levantaram questões referentes à locomoção, cansaço para ler e concentração para falar sobre a leitura impressa e a leitura na tela do computador.

Na realidade, o que ocorre é o abandono de uma leitura (no livro) para envolver-se em outra (na tela), que, em geral, é mais descompromissada, onde o leitor pode interagir com outros leitores, compreender e fazer-se compreender, comunicar-se, enfim, também fazer uso da linguagem.

Os alunos postaram comentários na comunidade virtual “Asas da Palavra”, no site de relacionamentos Orkut. De modo geral, houve engajamento dos alunos nas atividades propostas tanto em sala de aula quanto neste ambiente. A grande maioria deles participa, comenta, responde às questões propostas pela professora ou pelos colegas.

Mesmo nas atividades que acontecem na Internet, a maioria dos fóruns é iniciada pela professora, que convida à participação. É uma marca da escola que continua no ambiente virtual: a professora questiona, solicita uma atividade. Em seus comentários, vemos que ela procura trazer a literatura, o clássico, instigando os alunos através das leituras que ela própria realizou, sem fazer cobranças. Já nos comentários dos alunos percebemos a constituição do sujeito leitor no ambiente virtual de modo mais livre, mais descompromissado, revelando múltiplas possibilidades de leitura.

Analisemos a participação da aluna Amélia em um fórum da comunidade “Asas da Palavra”:

Episódio 12

*Oii povo --' entao eu vo tenta escreve sem krinha neh ㄟㄟ'
 Meu livro foi **PODEROSA** . a muito legal o livro .
 conta a historia de uma garota q tinha uma avo q morria
 mas depois ela vive pq a garota escreve no diario q a avo tinha
 q viver . viveu ne ? tambem tem os pais dela que estao se separando
 Liü ate isso :D'
 obg (:'*

Neste trecho, temos uma réplica de um diálogo que começou em outro lugar. A provocação de uma roda de conversa em sala de aula continua neste outro ambiente. O comentário inicial de Amélia faz sentido para os integrantes da comunidade virtual, porque

eles estavam presentes no contexto de sala de aula, onde o diálogo se iniciou. A professora não entende determinados aspectos próprios da linguagem do meio virtual, como o que a aluna denomina “carinhas” (*Krinha*)¹², então, esta avisa seus colegas (*povo*) que vai tentar escrever sem usá-las. Através dessa colocação percebemos que a professora também está se constituindo um leitor desse meio, que exige o conhecimento de uma linguagem própria, a qual ela não domina plenamente.

Segundo Bakhtin (1986, 2000), ao elaborar um enunciado, o sujeito realiza uma seleção de palavras, que procederam de outros sujeitos, dirigindo-as a um interlocutor. Estas escolhas, portanto, envolvem a posição social, os valores e os conhecimentos deste interlocutor (no caso, a professora).

Para que seu depoimento tenha significação para a professora e para seus colegas, Amélia precisa fazer adequações na linguagem utilizada. Um enunciado sempre une os sujeitos da enunciação. A interação que se realiza é plural, abarca todos os membros da comunidade virtual que integra, por isso é orientada pelas relações sociais e, como tal, é constitutiva da individualidade.

Os alunos percebem que a professora desconhece determinadas características próprias do ambiente virtual e, em respeito a ela, fazem ajustes, escrevem de outro modo e/ou ensinam novos modos de ler e de dizer. A professora, ao adentrar o ciberespaço como tal, traz uma ressignificação dos papéis e das possibilidades de ensinar e aprender.

Amélia também escreve um pequeno depoimento sobre a leitura que realizou do livro “Poderosa” (Sergio Klein) e que, aparentemente (afinal, a aluna escreve para seus colegas da escola, mas também para a professora), lhe agradou: *muito legal o livro*.

A aluna realiza uma tarefa escolar, mas a escrita não é própria da Internet. O espaço virtual, como vimos, está relacionado à economia de tempo, à rapidez, ao imediatismo. Por isso, é comum a escrita abreviada, o uso de uma quantia menor de letras ou palavras que são substituídas por sinais, os quais apresentam significados e opiniões mais velozmente. Nesta postagem, vemos que a aluna se policia, mesmo escrevendo na Internet, pois escreve para a professora de Língua Portuguesa. Escreve frases completas: *meu livro foi PODEROSA; muito legal o livro*; mas também escreve abreviando: *uma garota q [que] tinha uma avo [avó] q [que] morria; pq [porque] a garota escreve no diário [diário] q [que] a avo [avó] tinha q [que] viver; obg [obrigada]*; sem utilizar acentuação. Vemos que, a uma estrutura mais organizada, se mistura a linguagem coloquial, bem informal.

¹² A aluna refere-se aos *emotions*, como os símbolos usados por ela na penúltima linha :D’ para indicar alguém rindo com a língua para fora.

Ao final de sua escrita, percebemos que Amélia se distrai - ou talvez o faz propositadamente - e utiliza as carinhas - que podem ser visualizadas quando entortamos a cabeça para o lado esquerdo - :D' e (: ' - junto à abreviação – obg – o que desperta curiosidade. A aluna espera que esta mensagem faça sentido pelo contexto, pode ser uma tentativa de iniciar outros leitores – como a professora - em novos ritos de leitura, presentes no meio virtual. Além disso, o agradecimento informal de Amélia ao final de seu depoimento indica que se sente grata por poder falar, participar desse diálogo, ser ouvida por alguém. Enfim, há alguém que se preocupa com o que ela sente durante suas leituras, que quer saber qual é sua percepção disso.

Um comentário interessante surgiu em outro fórum realizado nesta comunidade virtual, em que a aluna Giovana faz colocações sobre a leitura de alguns textos impressos entregues pela professora (em que autores diversos apresentavam testemunhos de sua relação com a leitura) e de livros de sua escolha, comparando esta prática com a leitura no meio digital.

Episódio 13

*bom eu lembrei agora de fazer isso heheeh
bom eu prefiro os textos pq são mais curtos heheehhehe
e tbm eh menos cansativo ate anima sabe
hehehe
todos falam de historias diferentes das pessoas com a leitura

eu li uns livros tbm mais eu num lembro o nome hehhehe
xauuu
bjoo!!!!
pra todos
roda de leitura*

*NA MINHA OPINIÃO A LEITURA DE LIVRO LEITURA DA NET TEM OS SEUS LADOS
RUINS E BONS POIS na internet encontramos uma diversidade imensa de livros e d facil
acesso mas a leitura c torna muito cansativa pois causa dores d cabeça heehehehehe!!!
os livros temos menas escolhas pois so podemos pegar os q possuimos na biblioteca
mas os livros podemos ler e parar a hora q bem quisermos sem perdermos o local ond
paramos hehheehheh
ENTAUM NESSA SEMANA EU LI 1 TEXTO DA NET E 4 LIVROS DA BIBLIOTECA E DO
BAU
O Q EU MAIS GOSTEI E O E AGORA MAE? Q E UMA HISTORIA DE UMA
ADOLECENTE Q QUERIA SER BAILARINA MAIS INGRAVIDA e dai vai.....
XAUUUUUUU*

Neste episódio, Giovana apresenta suas impressões a respeito da leitura de livros (há poucas opções: apenas os livros do baú de classe e da biblioteca escolar, porém a leitura pode ser interrompida a qualquer momento e a página marcada para que se continue em um outro momento) e da leitura de hipertextos (na Internet, há uma diversidade imensa de textos, de fácil acesso, mas a leitura se torna cansativa, causa dores de cabeça), faz comentários sobre suas práticas de leitura (prefere ler textos mais curtos, são menos cansativos, até animam; leu os textos solicitados pela professora que falam de histórias diferentes das pessoas com a leitura; leu alguns livros também, cujos nomes não lembra) e até ri de suas colocações (*hehehe*).

Podemos observar que há uma escrita menos regrada, mais espontânea, permitindo que a constituição do leitor se dê num processo menos rígido do que ocorre no ambiente de sala de aula. Surgem manifestações que não apareceriam em situação de prova, por exemplo, em que o aluno se sente avaliado formalmente, pressionado.

Percebemos nesta escrita, como em outras postadas pelos alunos, que a linguagem é utilizada de modo diferenciado para expressar a emoção. As abreviações, a despreocupação com a grafia, a supressão de algumas letras que estão implícitas na sonoridade (*tbm, pq, d, q, ond*), a repetição de letras (*xauuuuuuuu – tchau*) e de palavras (*bom – no início das frases*), o uso de muitos pontos (reticências, exclamações) também são manifestações emotivas desses sujeitos, marcam a intensidade de determinadas falas, carregam sentidos e informam que uma aprendizagem ativa está ocorrendo.

É interessante que a aluna utiliza “eh” para escrever “é” (terceira pessoa do singular do verbo ser) na terceira linha de seu depoimento, configurando um uso expressivo da linguagem, mas não um erro. Ela sabe que é diferente de “e”. Não quer usar acento, no entanto, sente a necessidade de usar “h” para diferenciar: é (verbo ser) / e (conjunção), numa maneira mais rápida, mais prática e informal de digitação.

Contudo, a marca da escola aparece mesmo nas discussões realizadas no ambiente virtual. A aluna inicia seu comentário com a observação: *eu lembrei agora de fazer isso*. A lembrança da professora solicitando uma tarefa é o que provoca sua participação.

Há uma preocupação nos depoimentos com o que a professora irá pensar sobre determinado comentário, com o que dirá. Afinal, mesmo na Internet, continua sendo uma atividade escolar. Retomando conceitos bakhtinianos, reconhecemos que toda concepção/produção de qualquer discurso traz uma preocupação com seu interlocutor. No momento de compor sua fala ou de escrever algo para um professor, muitas representações sociais estão em jogo. Contudo, no ambiente virtual, ou mesmo no contexto da roda de

conversa, o professor está aberto a ouvir, a ler diferentes opiniões, a aprender. Ocorrem trocas de outra ordem muito instigantes.

Outra sequência de postagens traz colocações da aluna Raquel em dois momentos. Primeiro, a jovem opina sobre a prática da leitura. Em seguida, responde a uma atividade escolar, apresentando uma reflexão sobre a entrevista: “Uma vida entre livros”, com José Mindlin.

EPISÓDIO 14

pra mim!!!

A leitura é um momento unico é uma hora em q eu me sinto livre pra pensar pra sonhar pra imaginar a leitura é essencial para varias coisas como por exemplo estimular a mente para aprendermos palavras novas...

Quando vc pega um livro vc pensa vou ler pois sou obrigado mas no decorrer do livro vc c ve instigado a terminar vc não consegue mais abandonar o livro sem termina-lo.

Se alguém te obriga a ler como por exemplo a d. cintia diga obrigado a ela ao invés de xingala pois ela esta te proporcionando uma experiencia incrível!!!

obrigada !!!

ADORO LER!!!!!!!!!!

(...)

a entrevista

bom eu adorei a entrevista de josé midlin achei ele uma pessoa fascinante além de muito culta!

concordei com ele em varios aspectos

que os pais é que tem que dar o exemplo pra que o filho crie o habito o gosto pela leitura. que as pessoas vivem dando desculpas para não lerem. a principal é de não terem tempo, mas o tempo que tem elas perdem assistindo tv.

e a tv não nos acrescenta nada nem nos permite pensar e ter uma opinião.

eu gostei da historia dele de como ele começou a ler. tambem gostei muito da parte em que ele diz que cada um de nós gosta de um tipo de leitura e é horrivel obrigar uma pessoa a ler

algo que ela não goste!

ouvei isso dona cintia!!!

PROFESSORA

leitura

Eu estou lendo todos os comentários de vocês, portanto, Raquel, entendi seu recado!

Aliás, é isso q estamos tentando fazer, não é?

Cada um está lendo o q quer, da forma q quer. Por isso, esteja a vontade também pra falar aqui tudo o q pensa sobre a leitura e para relatar as experiências que vc tem vivido a respeito de suas práticas de leitura.

Raquel, em seu primeiro comentário, apresenta o que considera como benefícios a quem pratica a leitura: liberdade para pensar, para sonhar e para imaginar; estímulo à mente; ampliação de vocabulário. Notamos que o senso comum influencia seu depoimento. No momento de postar um comentário, há a consciência de se escrever à professora de Língua Portuguesa, de se executar uma tarefa escolar, mesmo que seja em outro ambiente. Mas a aluna também traz uma opinião interessante a respeito da obrigação e do gosto pela leitura. Parece defender a atitude da professora de obrigar os alunos a lerem, em muitos momentos, pois, segundo Raquel, a obrigação leva à leitura que é uma experiência incrível. Talvez essa seja realmente a sensação desta aluna, que parece gostar muito de ler. Porém não pode se aplicar a todos os alunos.

Em outra postagem, no mesmo fórum, Raquel dá continuidade a uma atividade iniciada em sala de aula: um diálogo sobre a leitura de uma entrevista que se prolonga. Raquel aponta que os pais também são responsáveis pela formação do leitor e critica a influência da televisão na vida da sociedade, porque, em sua opinião, esse meio de comunicação interfere negativamente nos benefícios da leitura. Guiada novamente pelo senso comum, a aluna considera negativo todo programa televisivo.

Para Raquel, a falta de tempo é usada como desculpa para não se realizar determinada leitura, embora as pessoas encontrem espaço para assistir à televisão, o que ela considera uma perda de tempo: *a tv não nos acrescenta nada nem nos permite pensar e ter uma opinião*. A aluna acaba reproduzindo um discurso que apresenta o computador, a televisão, enfim, as novas tecnologias como vilões que influenciam as pessoas e atrapalham o desenvolvimento da reflexão, da argumentação, da crítica. Entretanto, sabemos que existem bons programas televisivos, assim como existem bons textos na Internet e como há livros ruins. Além disso, nem todas as pessoas se influenciam facilmente por estes meios de comunicação. E a escola tem papel importante nesta discussão.

Mais uma vez, a aluna fala sobre ler por obrigação e, ao contrário do que escreveu no primeiro depoimento, diz: *é horrível obrigar uma pessoa a ler algo que ela não goste*, chamando a atenção da professora para isso – o que indica que esta já obrigou ou obriga os alunos a lerem. A aluna concorda com o entrevistado, José Mindlin, que afirma que cada leitor gosta de um tipo de leitura. Contudo entra em tensão com sua postagem anterior.

A prática de obrigar a leitura em determinados momentos gera muitos desdobramentos. Para alguns alunos, a obrigação pode ter levado à aproximação de terminadas obras, pode ter sido o que conduziu ao conhecimento de um novo universo, de novas práticas de leitura. No entanto, outros sujeitos realizaram essas mesmas leituras por se

sentirem seduzidos, motivados para tanto e não por serem obrigados a ler. Os desdobramentos de uma determinada ação pedagógica são plurais e fundamentais.

Por isso, inicialmente, a aluna procura justificar a atitude da professora de obrigar os alunos a lerem: *Quando vc [você] pega um livro vc pensa vou ler pois sou obrigado mas no decorrer do livro vc c [se] ve instigado a terminar vc não consegue mais abandonar o livro sem termina-lo. Se alguém te obriga a ler como por exemplo a d. cintia diga obrigado a ela ao invés de xinga-la pois ela esta te proporcionando uma experiencia incrível!!!* Ela quer encontrar uma razão para essa prática pedagógica. No decorrer da discussão, após a realização de outras leituras, a aluna sente liberdade para criticar essa ação da professora que, em alguns momentos, não a agradou.

A própria liberdade para apresentar estas ideias demonstra que a professora tem buscado a mudança das práticas em sala de aula. Sua resposta à aluna Raquel também aponta isso. Há um diálogo aberto com os alunos. A professora ouve as sugestões e aceita mudar. Ao reforçar: *Cada um está lendo o q quer, da forma q quer.*- assume que as práticas de leitura não dependem da vontade do professor, que é apenas um mediador, mas é o aluno quem decide, quem escolhe o que e como vai ler. Deixando-os mais a vontade, a leitura pode se tornar mais interessante.

Os alunos são livres para fazer escolhas: gênero, estrutura, número de páginas, etc. A maioria percebe quando o livro não é apropriado para sua idade. A professora não precisa interferir nisto. Cada um tem maturidade para fazer suas escolhas. Além disso, deixando-os livres, a leitura pode se tornar mais interessante.

Pelos comentários dos alunos percebemos que eles gostam de ler, mas ler o que querem, quando querem. Poucos disseram não gostar e nenhum disse odiar a leitura. Vemos também que nem todos participam, mas a maioria indica sua opção.

Além disso, percebemos que os alunos leem e escrevem muito na Internet, realizando sua adequação diante dos diferentes suportes de leitura. Uma prática de leitura não substitui a outra. Todas vão constituindo o sujeito leitor plural adequado aos gêneros discursivos.

4.4 O entrelaçamento das experiências

As práticas escolares apresentam momentos de tensão, de harmonia e de contradições. Constantemente, os dizeres dos alunos e da professora trazem valores, ideias e concepções que se divergem e se entrelaçam, num processo descontínuo de apropriações, concordâncias e discordâncias.

As rodas de conversa e as discussões ocorridas no ambiente virtual foram transpassadas por aspectos mais formais, por um discurso que apresentava rotinas escolares de atividades de leitura, e, ao mesmo tempo, traziam motivação e interesse por práticas de leitura diversas, favorecendo experiências mais amplas para a constituição de leitores e manifestando a criticidade, a subjetividade, a compreensão e a reflexão presentes no comportamento leitor dos jovens.

Durante as atividades desenvolvidas com esta turma, alguns alunos passaram a ler mais livros, sentiram-se felizes, “cultos” com as novas leituras. Os alunos sentem-se motivados a ler o que é indicado por um colega, alguém como ele, da idade dele, com a mesma posição que ele em sala de aula. Não é indicação de alguém que tem autoridade, poder institucional. O fato de não haver a escolha do professor por um livro ou a obrigação da leitura de um determinado livro, as interações ocorridas entre a turma e as mediações realizadas pela professora possibilitaram que novas práticas emergissem e convivessem com as leituras propostas pela escola de maneira mais agradável e instigante.

O mesmo parece ocorrer diante das atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar. A tensão entre a rotina escolar (a professora requer uma atividade, mesmo no ambiente virtual, há um tom de sala de aula, a realização de uma tarefa escolar) e a liberdade da constituição do leitor (afinal, no ambiente virtual, surge o inesperado, novas práticas, nova linguagem, interação divergente à que ocorre no espaço escolar) está presente o tempo todo. Ali os alunos se desprendem, tanto quanto possível, da formalidade. A professora tenta reconhecer outras práticas de leitura, trabalha com esse inesperado, com a contradição que aparece nesse jogo: o aluno lê determinados gêneros, mas a escola quer que ele leia outros gêneros, que às vezes coincide com sua leitura, outras vezes não.

Com as atividades propostas no projeto desenvolvido com esta turma e as interações ocorridas neste contexto, as práticas de leitura dos alunos (principalmente, em relação aos livros) e da professora (à novidade das práticas virtuais) foram sendo ampliadas. As práticas virtuais foram se articulando com as práticas escolares de leitura e estas foram adquirindo

significado, possibilitando novos dizeres, novas interações, constituindo o sujeito leitor de forma mais dinâmica e autônoma.

Os estudos sobre interação em sala de aula são privilegiados, pois neles a linguagem ocupa lugar central, constituindo sentidos que podem contribuir para a aprendizagem. As rodas de conversa, em especial, possibilitaram ao aluno voltar o olhar para seu próprio processo de leitura, refletindo e falando sobre ele.

É importante ressaltar que as unidades temáticas não seguem uma temporalidade. O processo de constituição de leitores não ocorre apresentando uma evolução. Surgem muitos conflitos nas relações dialógicas das práticas já realizadas com as novas práticas. Na mesma roda de conversa apareceram episódios referentes a eixos diferentes, num processo descontínuo de apropriação de discursos, dificuldades de interpretação, produção de sentidos coletiva, enfim, os eixos se entrelaçam e apontam estas tensões.

A princípio, os alunos, em geral, resistiram a determinadas leituras, a falar abertamente sobre suas práticas de leitura, mas, ao mesmo tempo, eles estavam ali, presentes nas rodas de conversa, participando das discussões, e, aos poucos, foram discutindo suas práticas e se envolvendo com as práticas escolares de leitura.

O professor ressignificou sua prática e os alunos, sua postura diante da leitura. Esses aspectos não estiveram presentes o tempo todo e esse movimento não foi contínuo, mas foi gerando transformações nos sujeitos que vivenciaram estas situações. A escola pode abrir-se para práticas como esta. Promover reflexões sobre tais práticas é o ponto crucial para que estas gerem transformações.

A relação dialógica constitutiva do eu e do(s) outro(s) e a presença constante da palavra do(s) outro(s) na expressão e constituição do discurso interior vieram à tona em vários momentos das vivências escolares aqui focalizadas.

Certamente, tais pontos não esgotam as possibilidades de análise que os dados coletados permitem, no entanto são reflexões que oportunizaram uma discussão mais adensada sobre a constituição de leitores no espaço escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A minha prática em sala de aula está permeada por muitas teorias e algumas experiências. O modo como ensino foi sendo constituído pelas minhas vivências escolares enquanto aluna (interações com meus colegas de estudo e meus professores do ensino fundamental e médio, da graduação e pós-graduação), enquanto professora (interações com meus alunos e meus colegas de trabalho), pelas minhas relações com a minha família e meus amigos, mas também pelos conhecimentos que tenho adquirido em minha formação.

Alarcão (1996, p. 182) alerta:

Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha atuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha práxis educativa.

Durante meus estudos, conheci muitos professores: enérgicos, autoritários, explosivos, distantes, afetuosos, divertidos. Enfim, deparei-me com muitas personalidades e muitas metodologias, na busca por um objetivo comum: ensinar. De todos meus professores, guardo muitas lembranças – tive modelos inesquecíveis que procuro seguir até hoje, mas também encontrei professores que não me agradaram, cujos exemplos são tomados às avessas.

Cito estes aspectos, pois foram estas experiências que me auxiliaram quando comecei a lecionar. Embora tivesse a formação para tanto, ative-me principalmente a estas vivências para iniciar minha carreira. Afinal, os cursos de licenciatura tratam “de um *aluno ideal*, de um *professor ideal*, de uma *escola ideal*. E onde ficam a *escola real*, o cotidiano escolar *concreto*, com suas situações complexas, às quais teorias e modelos ideais não se ajustam?” (SCHNETZLER, 2000, p. 22).

Ao professor, atualmente, não basta ter conhecimento dos conteúdos a ensinar. É preciso que realize a integração e associação dos saberes à prática pedagógica, que considere cada aluno em questão e suas necessidades. Para lidar com estas situações, aprendemos a ensinar através de nossa própria prática e das experiências compartilhadas por/com outros professores. E foi na tentativa de trabalhar a leitura de modo significativo com meus alunos do ensino fundamental, que experimentei muitas possibilidades, entretanto os resultados não eram satisfatórios.

Busquei, então, no meio acadêmico, um caminho para formar leitores. Na junção de minha prática em sala de aula com o saber acadêmico, fui conhecendo efetivamente meus

alunos e buscando melhores ações para o desenvolvimento de um projeto diferenciado com a leitura.

É importante ressaltar que as atividades desenvolvidas no projeto de leitura aqui descrito e analisadas nesta pesquisa foram planejadas de acordo com as necessidades da turma de alunos partícipe deste estudo que, em momento algum, procurou sobrepor-se a outras práticas ou configurar-se como um guia de como se trabalhar a leitura no ensino fundamental. O projeto foi apenas uma possibilidade encontrada para analisar as práticas de leitura dos alunos e a constituição destes em sujeitos leitores. Afinal, sabemos que os professores do ensino fundamental enfrentam muitos desafios, mas proporcionam muitas atividades significativas dentro das condições de cada sala de aula. Mesmo quando as práticas pedagógicas não apresentam o resultado esperado, a tentativa é sempre de acertar.

Esta pesquisa teve como fundamento o uso social das práticas de leitura. Reconhecendo a importância social e cultural da linguagem em qualquer situação de aprendizagem, esta foi incorporada como prática enunciativo-discursiva que pressupõe o(s) outro(s) e as relações dialógicas do sujeito leitor. Assim, as manifestações linguísticas foram consideradas mediante enunciados concretos que surgiram durante a comunicação verbal com outros sujeitos presentes na interação (BAKHTIN, 1986, 2000).

As atividades de leitura foram desenvolvidas a partir do diálogo com os alunos. Após ouvir as impressões de cada sujeito presente em sala de aula e compreender seus questionamentos e suas frustrações, novas ações eram planejadas. Cada roda de conversa possibilitava reflexões diversas e apontava caminhos para a mediação do professor. Afinal, a mediação não é determinante, mas é constitutiva no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (NOGUEIRA, 1993).

Mediar o encontro do aluno com a leitura requer ações planejadas e revisão de conceitos. É necessário mostrar-lhe caminhos, contudo é importante que ele crie autonomia. Os jovens, durante as rodas de conversa e os fóruns de discussões, colaboraram com o desenvolvimento das atividades e constituíram-se também como mediadores da relação dos colegas com a leitura. A mudança das práticas de leitura produziu deslocamentos dos alunos enquanto sujeitos leitores constituídos historicamente.

A experiência de compartilhar suas leituras com colegas e com a professora e a mediação realizada possibilitaram que os sujeitos assumissem lugares sociais diferenciados dentro do grupo - como liderar a discussão, fazer questionamentos, tomar a palavra para tirar dúvidas ou para contradizer o outro.

Nogueira (1993, p.17) aponta a importância da mediação:

No contexto do trabalho pedagógico realizado pela escola, são inúmeras as formas de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento. Entre elas destacamos a mediação do outro, que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada; a mediação dos signos linguísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual.

Ao falar sobre minhas leituras nas rodas de conversa e ao reconhecer outras práticas de leitura, a participação dos alunos nas atividades se tornou mais intensa. Eles têm contato com muitos gêneros e, se houver a oportunidade, possuem muitos dizeres a respeito das leituras que realizam que podem auxiliar o trabalho do professor na formação de leitores.

Muitas tensões estão em jogo nos diálogos focalizados. Em sala de aula, o professor inicia as discussões e apresenta determinadas conclusões - característica também presente nas atividades propostas no ambiente virtual. A posição do professor na instituição escolar determina sua posição na interação; é ele quem orienta e quem avalia. Por isso, na produção de um discurso, o aluno tem em mente certas preferências do professor que influenciam seus dizeres. O aluno fala de um assunto que o professor domina melhor que ele. Há sempre presente a ideia de que o professor ensinou e do que o professor quer ouvir (GERALDI, 1997). Contudo, o aluno também tem voz e o professor pode reorientar suas ações a partir do que ouve. Cada interação, cada diálogo está repleto de dinamismo.

Esses elementos estiveram presentes nas falas analisadas e muitos outros aspectos indicaram a participação ativa e responsiva da maioria dos alunos. Geraldi (1997) ressalta que, para que o aluno produza discurso, é preciso que ele tenha o que dizer e razões ou motivações para dizer. Se não o que ocorre é um dizer vazio, apenas para cumprir uma tarefa, sem um compromisso maior com o discurso produzido. Neste sentido, percebemos que os alunos realizaram muitas leituras e encontraram motivação para expor seus comentários.

As falas dos alunos nas rodas e seus escritos na comunidade virtual no Orkut indicaram aprendizagem significativa e também algumas aflições. Pudemos constatar que os jovens relacionam a leitura à significação que fazem dela. Gostar de ler tem relação direta com construir sentido naquilo que é lido. Além disso, a interação do leitor com o texto permite a ressignificação da palavra, que pode ser realizada também na interação com outros sujeitos (colegas e professores). As múltiplas vozes que permeiam o leitor possibilitam significações variadas a cada leitura.

É notório que a constituição do sujeito leitor equivale historicamente a procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição realizados por outros sujeitos (SILVA, 1998). A constituição subjetiva do aluno-leitor é determinada pelos diversos “outros” que dão completude ao “eu”, em lugares e tempos distintos. As práticas de ensino de leitura ocorrem (ou não) de acordo com o modo de relação que se pretende construir com materiais escolhidos (seja pelo governo, pelos professores ou pelos alunos) expostos (nas bibliotecas escolares ou nas salas de aulas) à leitura no contexto do ensino fundamental. Portanto, há um controle das diferentes práticas sociais de leitura, segundo um regime institucionalizado de produção de sentido. Desse modo, a leitura tem um lugar fundamental e obrigatório.

Diante disso, os jovens incorporam às suas leituras os valores que outros sujeitos atribuem a elas. O aluno sente que só pode considerar como leitura aquilo que é valorizado pelo meio em que ele se encontra. Daí a importância de ouvir o aluno, reconhecer suas práticas, acolher seus dizeres e mostrar-lhe outras possibilidades de leitura. Compreendendo que as relações sociais marcam a constituição do aluno enquanto leitor, é fundamental que a escola possa considerar todas as práticas de leitura realizadas pelos alunos no contexto de sala de aula, ouvindo-os e incentivando-os a novas práticas.

Vimos que a leitura é aprendida socialmente no contexto de uma cultura. Assim, as relações que o jovem estabelece com a leitura variam de acordo com suas experiências com essa prática. A escola pode ser um espaço para práticas amplas de leitura, apresentando melhor inserção no contexto de leitura do mundo atual.

O projeto desenvolvido e observado nesta pesquisa possibilitou que, através do uso de gêneros discursivos virtuais (enquete, fórum, scrap), o aluno lesse não apenas os textos escolhidos por ele, mas também os comentários dos colegas sobre aquele texto para completar suas ideias ou, ao formar sua própria opinião, dar uma resposta (concordando ou refutando) àqueles enunciados, dando continuidade à cadeia interlocutiva. Ao mesmo tempo, o aluno entrou em contato com o comentário sobre outros textos que ainda não haviam sido lidos por ele, e um ou outro enunciado despertou seu interesse pela leitura, aguçando sua curiosidade em conhecer determinados personagens, compreender melhor certos fatos, realizar novas leituras.

Além disso, as falas dos alunos nas rodas de conversa e os textos disponíveis no *site* de relacionamentos Orkut, na comunidade em que os alunos discutiram sobre leitura, serviram como dados de pesquisa para observação da produção textual (oral e escrita) dos alunos, da

coesão e coerência de seus argumentos usados para explicitar suas ideias e opiniões sobre a leitura.

No decorrer das atividades, pude olhar para meu aluno reconhecendo-o em sua individualidade, ouvindo suas impressões, suas sugestões, seguindo as pistas que ele me indicava. O projeto foi sendo realizado num constante processo de conhecimento, reflexão, ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Espero que essa experiência possa colaborar para a reflexão de outros professores sobre sua prática em sala de aula e sobre o trabalho na formação de leitores; que aponte possibilidades de ampliação do conceito de leitura dos alunos e dos próprios professores, possibilitando uma maior compreensão das relações entre o aluno do segundo ciclo do ensino fundamental e as práticas de leitura. Afinal, esta pesquisa também consiste na tentativa de um diálogo com outros professores para uma reflexão sobre a formação de leitores nas escolas públicas e, para tanto, abordou a atividade de leitura de maneira ampla.

Esse estudo pressupõe as leituras e discussões que o antecederam e as reflexões e produções que o sucederão. Nesse ir e vir de discursos, que esta seja, ao menos, uma suave e instigante voz entre as muitas vozes que se cruzam e se transformam nesta corrente verbal ininterrupta, produzindo novos sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura*. In: MARINHO, Marildes (org). **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 139 – 157.

ALARCÃO, Izabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria E. Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERNARDES, A. S. & VIEIRA, P. M. T. *O Chat como produção de linguagem*. In: FREITAS, Maria Teresa de A. & COSTA, Sérgio Roberto (orgs). **Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45 – 63.

BOURDIEU, Pierre & CHARTIER, Roger. *A leitura: uma prática cultural*. In: CHARTIER, R. (org.) **Práticas da Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento, 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 231 – 253.

BRAGA, Denise Bértoli. *A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital*. In: MARCUSCHI, Luis Antônio & XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 144 – 162.

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. (Org). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 1999.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1998.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. *Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper) textuais na Internet*. In: FREITAS, Maria Teresa de A. & COSTA, Sérgio Roberto (orgs). **Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19 – 27.

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. **O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina...** (dissertação de mestrado). Piracicaba, SP: UNIMEP, 2004.

DARNTON, Robert. *História da Leitura*. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. *A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII*. In: CHARTIER, Roger (org.) **Práticas da Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento, 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 143 – 176.

DEFILLIPPO, J. G. & CUNHA, P. V. *Por que nickname escreve mais que real name? Uma reflexão sobre gêneros do discurso*. In: FREITAS, Maria Teresa de A. & COSTA, Sérgio Roberto (orgs). **Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 97 – 115.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet*. In: _____ & COSTA, Sérgio Roberto (orgs). **Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11 – 17.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, Maria Cecília R. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 50. Campinas, 2000, p. 9-25.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed, 1996.

LEITE, Lígia C. M. & MARQUES, Regina M. H. *Ao pé do texto na sala de aula*. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. 10ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991, p. 37 – 50.

LODI, Ana Claudia B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. (tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 2004a, p.42-92.

_____. *O poder da escrita e a escrita do poder*. In: CAMPOS, S. R. L.; HARRISON, K. M. P.; LODI, A. C. B. (orgs). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004b, p. 19 – 26.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: _____ & XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13 – 67.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. *Eu leio, Ele lê, Nós lemos: processos de negociação na construção da leitura*. In: SMOLKA, Ana Luisa & GÓES, Cecília (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 15 – 34.

NUNES, José Horta. *Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade*. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org). **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998, p.25 – 46.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 58 – 77.

PEREIRA, A. P. M. S. & MOURA, M. Z. S. *A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais*. In: FREITAS, Maria Teresa de A. & COSTA, Sérgio Roberto (orgs). **Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 65 – 83.

PETRONI, Maria Rosa. **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SCHNETZLER, Roseli P. *O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação*. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda, CAPES/ UNIMEP, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991a.

_____. *Biblioteca escolar: da gênese à gestão*. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. 10ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991 b, p. 133 – 146.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, Antonio Carlos. *Leitura, texto e hipertexto*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170 – 180.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** Ponto Futuro; 3. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

_____. & SILVA, E. T. *Pedagogia da Leitura: movimento e história*. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel T. (orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 111- 115.

REFERÊNCIAS DAS OBRAS LIDAS PELOS ALUNOS

GALDINO, Luiz. **Mistério na Casa das Ruínas**. São Paulo: FTD, 1996.

GOÉS, Lúcia Pimentel. **Vínculos**. 25ª ed. São Paulo: Atual, 2005.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

KLEIN, Sergio. **Poderosa**. Curitiba: Fundamento, 2006.

MARINHO, Jorge Miguel. **Lis no Peito: um livro que pede perdão**. São Paulo: Biruta, 2005.

MARINHO, Jorge Miguel. **De caso com a literatura**. (anexo 4) Disponível em: http://www.klickescritores.com.br/pag_materias/texto07.htm - último acesso 30/05/2009.

MINDLIN, José. **Uma vida entre livros**. (anexo 5). Disponível em: http://cultural.colband.com.br/jornal/not_zoom.asp?idNot=143&idCat=2 – último acesso 30/05/2009.

NUNES, Lygia Bojunga. **Livro: a troca**. (anexo 6). Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/imagens/Atividades%20Internacionais/Mensagem%20DILI%20Lygia%20Bojunga.pdf> – último acesso 30/05/2009.

POTTER, Eleanor. H. **Pollyanna**. São Paulo: Scipione, 2003.

VIEIRA, Isabel. **E agora, mãe?** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (diretora da escola)

A pesquisa *Relações do aluno do segundo ciclo do ensino fundamental com a leitura* busca compreender os motivos de o jovem demonstrar maior interesse por textos veiculados pelo computador do que por textos impressos, principalmente, livros; a fim de que o docente possa construir novas formas de trabalho para auxiliar seus alunos neste processo de aprendizagem e aprimoramento da leitura.

A pesquisa pretende:

1. Compreender as relações que o aluno estabelece com a leitura de diferentes tipos de textos, em suportes variados;
2. Observar que relações o aluno estabelece com a leitura do texto impresso e com a leitura do texto *on-line*;
3. Refletir sobre essas relações do jovem leitor com a leitura de diferentes gêneros;
4. Repensar metodologias e desenvolver didáticas apropriadas para melhorar a relação dos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental com a leitura.

Serão realizadas gravações em vídeo das atividades de roda de conversa e debates gerados pelo tema “leitura”, realizadas com os alunos da 7ª série A, do período da manhã, pela professora que desenvolverá a pesquisa. O foco das gravações em vídeo recairá sobre as práticas educacionais desenvolvidas com o intuito de estimular o interesse dos alunos adolescentes pela leitura e na observação das relações presentes durante a leitura e a roda de conversa realizada na sala de aula dos alunos citados. As gravações com a filmadora serão transcritas e, posteriormente, analisadas pela pesquisadora responsável pelo projeto.

O aluno voluntário, o responsável pelo aluno ou a própria diretora da escola terá a liberdade de recusar a continuar no projeto e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer instante, os participantes poderão buscar, junto à pesquisadora, esclarecimentos de qualquer natureza, inclusive relativos ao método. A pesquisadora responsável preservará dados pessoais dos alunos envolvidos na pesquisa.

As gravações em vídeo serão utilizadas exclusivamente pela professora, mas os textos dos alunos poderão ser usados para fins científicos, aqui incluídas publicações e participações

em congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo. As situações vividas nesta instituição de ensino poderão ser levantadas, analisadas e utilizadas para a realização desta pesquisa. Caso seja comprovado nexos causal entre a realização da pesquisa e algum dano apontado em relação à pesquisa ou a seus resultados, este termo prevê que o voluntário solicite indenização.

Eu, _____, R.G. _____, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil "...", autorizo as gravações das atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora- pesquisadora e concordo com a realização da pesquisa acima descrita em minha escola. Estando suficientemente esclarecida da pesquisa e deste documento, consinto no uso das imagens gravadas pela pesquisadora, desde que nas situações citadas acima.

Data: _____

Assinatura: _____

Professora Cíntia Milene Favaro

Professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (aluno)

A pesquisa que recebe o nome de *Relações do aluno do segundo ciclo do ensino fundamental com a leitura* procura compreender os motivos de o jovem ter mais interesse por textos que podem ser lidos pelo computador do que por textos em papel, principalmente, livros; para que os professores possam ajudar seus alunos a melhorar suas maneiras de praticar a leitura.

A pesquisa vai estudar:

1. As diferentes relações que o jovem leitor estabelece com a leitura;
2. As vantagens e desvantagens apontadas pelo jovem leitor na leitura realizada na Internet e na leitura de livros impressos;
3. Quais formas de trabalho podem ser usadas pelo professor para melhorar a relação dos alunos com a leitura.

As atividades de leitura realizadas em sala de aula (roda de conversa, com discussões e reflexões sobre a leitura) pela professora de Língua Portuguesa serão gravadas com uma filmadora. Através das discussões nas rodas, o aluno poderá refletir sobre suas leituras e formular idéias sobre os modos como se relaciona com estas. Cada aluno será convidado a participar também de uma comunidade virtual no *site* de relacionamentos chamado *Orkut* (como sugeriram os próprios alunos), escrevendo comentários sobre leitura e participando de um debate *on line* com seus colegas de classe e com a professora de Língua Portuguesa.

Para que o aluno não se sinta desconfortável, a filmadora estará fora da roda com uma estagiária da escola. As gravações com a filmadora serão vistas e estudadas pela professora, que é a pesquisadora desse tema, e os textos que forem escritos pelos alunos na comunidade do *Orkut* serão lidos pela pesquisadora, que terá atenção para as atividades realizadas com o objetivo de desenvolver a pesquisa.

O aluno será beneficiado com a pesquisa, pois terá a possibilidade de refletir sobre a leitura, melhorando suas impressões sobre essa prática, além de poder partilhar com os colegas suas aflições e seus avanços em relação à leitura.

O aluno, sendo sujeito de pesquisa voluntário, poderá recusar a participação neste projeto e tirar sua autorização se quiser, sendo que nada irá acontecer com ele. Poderá também conversar com a pesquisadora responsável e tirar suas dúvidas sobre o trabalho que

está fazendo em sua escola. Seus dados pessoais não serão mostrados. As gravações com a filmadora serão usadas exclusivamente pela professora e os textos dos alunos poderão ser mostrados em estudos e reuniões que a pesquisadora possa participar, mas será resguardado o nome e os dados do aluno, sempre com cuidado e com ética. As situações vividas nesta escola poderão ser estudadas e usadas para a realização desta pesquisa. Caso o aluno se sinta ofendido, de algum modo, pela pesquisa ou por seus resultados e esta situação seja comprovada estará no direito de pedir indenização pelos danos apontados.

O termo de consentimento livre e esclarecido foi lido e explicado pela professora-pesquisadora aos alunos e a seus responsáveis para garantir a total compreensão deste documento por todos os voluntários, através do qual estes manifestarão sua aceitação em participar da pesquisa.

Eu, _____, R.G. _____, aluno (a) da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil "...", matriculado (a) nesta escola, concordo em participar voluntariamente como sujeito de pesquisa das atividades acima descritas, permitindo o uso das minhas imagens pela pesquisadora responsável, desde que nas situações citadas acima, das quais estou suficientemente esclarecido (a).

Data: _____

Assinatura: _____

Professora Cíntia Milene Favaro

Professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Anexo 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (responsável pelo aluno)

A pesquisa *Relações do aluno do segundo ciclo do ensino fundamental com a leitura* procura compreender os motivos de o jovem apresentar maior interesse por textos que podem ser lidos pela tela do computador do que por textos impressos, principalmente, livros; para que os professores possam ajudar seus alunos a melhorar suas maneiras de praticar a leitura.

A pesquisa vai estudar:

1. As diferentes relações constituídas entre o jovem leitor e a leitura;
2. As vantagens e desvantagens apontadas pelo aluno na leitura realizada na Internet e na leitura de livros impressos;
3. Quais formas de trabalho podem ser usadas pelo professor para melhorar a relação dos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental com a leitura.

As atividades de leitura realizadas em sala de aula (roda de conversa, com discussões e reflexões sobre a leitura) pela professora de Língua Portuguesa serão gravadas com uma filmadora. Através das discussões nas rodas, o aluno poderá refletir sobre suas leituras e formular idéias sobre os modos como se relaciona com estas. Cada aluno será convidado a participar também de uma comunidade virtual no *site* de relacionamentos chamado *Orkut* (como sugeriram os próprios alunos), escrevendo comentários sobre leitura e participando de um debate *on line* com seus colegas de classe e com a professora de Língua Portuguesa.

Para que o aluno não se sinta desconfortável, a filmadora estará fora da roda com uma estagiária da escola. As gravações com a filmadora serão vistas e estudadas pela professora, que é a pesquisadora desse tema, e os textos que forem escritos pelos alunos na comunidade do *Orkut* também serão lidos pela mesma, que terá atenção para as atividades realizadas com o objetivo de desenvolver a pesquisa.

O aluno será beneficiado com a pesquisa, pois terá a possibilidade de refletir sobre a leitura, melhorando suas impressões sobre essa prática, além de poder partilhar com os colegas suas aflições e seus avanços em relação à leitura.

O aluno, sendo sujeito de pesquisa voluntário, ou o seu responsável poderá recusar a participação neste projeto e tirar sua autorização se quiser, sendo que nada irá acontecer com nenhum deles. Poderá também conversar com a pesquisadora responsável e tirar suas dúvidas sobre o trabalho que está fazendo em sua escola a qualquer momento da realização da

pesquisa. Seus dados pessoais não serão mostrados. As gravações com a filmadora serão assistidas e analisadas exclusivamente pela professora e os textos dos alunos poderão ser mostrados em estudos e reuniões que a pesquisadora possa participar, mas será resguardada a autoria sempre com cuidado e com ética. As situações vividas nesta escola poderão ser estudadas e usadas para a realização desta pesquisa. Caso o aluno se sinta ofendido, de algum modo, pela pesquisa ou por seus resultados e esta situação seja comprovada estará no direito de pedir indenização pelos danos apontados.

O termo de consentimento livre e esclarecido foi lido e explicado pela professora-pesquisadora aos alunos e a seus responsáveis para garantir a total compreensão deste documento por todos os voluntários, através do qual estes manifestarão sua aceitação em participar da pesquisa.

Eu, _____, R.G.
_____, responsável pelo aluno (a)
_____, matriculado na Escola
Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil "...", autorizo a participação deste
como sujeito de pesquisa nas atividades acima descritas e permito o uso da suas imagens pela
pesquisadora responsável, desde que nas situações citadas neste documento, de que estou
suficientemente esclarecido (a)

Data: _____

Assinatura: _____

Professora Cíntia Milene Favaro

Professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Anexo 4

De caso com a literatura (Jorge Miguel Marinho)

*“Eu sei que vou te amar,
Por toda a minha vida...”
Vinícius de Moraes*

Para mim, um sujeito mais que subjetivo, a leitura de fato, aquela leitura boa e feliz, acontece ao acaso, e, não por acaso, às vezes pode até se tornar um caso de amor.

Falando de intimidade, eu acho interessante contar como comecei a ler porque a minha história de leitura inicial é muito precária, retardatária e clandestina, diferente do mundo de livros que fez parte da vida de outros escritores. Por isso mesmo, ela me parece muito singular — ao menos serve para questionar ou até implodir um certo senso comum: para ser escritor é preciso ter lido os clássicos, sem esquecer a filosofia, a história, os contos da carochinha e que tais.

No meu caso, ninguém me contou histórias, não havia livros em casa, meus pais mal sabiam ler e aquela biblioteca escolar nunca existiu. Não houve clássicos na minha infância e a *classe* que me recebeu muito bem veio de um pai caminhoneiro e de uma mãe alegre e asmática que pensavam nos livros com respeito, mas muito depois da *garimpagem* do arroz com feijão. Quando penso como comecei a ler, lembro de um peixe alado sem saber muito bem a razão. Talvez porque essa imagem - do espinhaço às asas invariavelmente azuis — me revele a realidade e o sonho casados em partes iguais.

Mas o que interessa dizer é que a leitura chegou muito tarde na minha vida e esse atraso acabou se tornando o meu encontro mais pontual. Explico melhor: o meu primeiro contato com livros só aconteceu aos quinze anos e a *obra* que me abriu as portas do maravilhoso mundo das narrativas foi *Os Padres Também Amam* de Adelaide Carraro, para muitos leitura apelativa, de “sacanagem” mesmo, principalmente esta que mistura sexo com religião. Na época eu gostei muito e li os outros livros dessa minha primeira autora, todos eles emprestados por uma amiga que lia sempre às escondidas, um dos melhores métodos como convite à leitura densa, tensa e curiosa.

Foi isso: comecei com a pornografia, no meu caso salutar e necessária para a satisfação de algumas curiosidades sexuais da adolescência. Bem depois, só com dezoito anos, fui lendo Saint Exupéry, Machado de Assis e Clarice Lispector que é a minha companheira de leitura de sempre e, mais uma vez subjetivamente, a escritora que eu pedi a um peixe alado, sem a menor noção de palavras ou anzóis. Vieram então Graciliano Ramos, Cortázar, García Marquez, Murilo Rubião e tantos outros. Hoje eu acredito mesmo que essa ausência de leitura até a adolescência e depois, um excesso de livros, personagens e pessoas fizeram de mim um escritor. Um toque inicial do acaso seguido de um caso definitivo de amor.

Às vezes as pessoas me perguntam: “O que é escrever para você?”

Só posso responder com impressões mais subjetivas ainda, sobretudo por se tratar de literatura. O melhor é sempre atirar palavras como iscas no anzol, acreditando naquele mesmo peixe alado que muito eventualmente mora no mar. Qualquer coisa como tentar seduzir alguém e se entregar à sedução, fazendo a corte com um olho vesgo e um olho quase bom.

Pronto! Com esse final alguma coisa eu fisguei. Sim, porque esses dois olhos me parecem importantíssimos para escrever. Com um, eu busco inquietar a realidade sempre precária e, com outro, eu procuro não perder o foco desse mundo fantasticamente real. No fundo, obstinação e um diálogo com uma porção significativa da vida, momentaneamente na palma da mão. E não podia ser diferente. Afinal, a minha relação com a literatura é um caso de amor à primeira página, olho no olho, um se completando no outro em silêncio, através de simples acidentes do amor. E tem mais: tendo eu me tornado um leitor obsessivo e um escritor “com desejo de ser”, sei muito bem que escrever não é matéria quantificável. Pescando melhor: “escrever não é um ser de vontades, escrever é uma vontade de ser.”

Enfim, leio e escrevo e a impressão mais tocável é um certo sentimento de carência e mais uma certeza utópica de que a literatura, “sonhando nas palavras o sonho de todos”, é capaz de cobrir os vazios do real. Nesse sentido, ela é talvez a forma mais generosa de linguagem — quase sempre incompleta e nunca definitiva, por mais pessimista que seja, é sempre uma proposição de felicidade como o Mário de Andrade já falou mais de uma vez.

É isso: sou feliz por escrever e sei que a literatura faz viver porque revela, para quem escreve e para quem lê, um mundo que está por se fazer. Sinto também que, escrevendo, nunca se está só, embora o ato de escrever seja extremamente solitário. Simples: como ninguém escreve para si mesmo, da solidão da escrita busca-se a solidariedade do leitor. Difícil dizer mais.

Depois que eu escrevo um livro, ele está escrito e pouco ou nada sobra para eu dizer. O que resta é uma expectativa de leituras e a única palavra possível é a voz do leitor. Esta sempre chega para abreviar os espaços e aproximar as pessoas. Então eu sei que algo se cumpriu como se aquele peixe alado fosse a palavra amorosamente grávida de realidade à espera de alguém.

Anexo 5

Uma vida entre Livros

José Mindlin

Aos 89 anos, dotado de inteligência e simpatia peculiares, o bibliófilo José Mindlin mantém religiosamente o hábito da leitura. Em sua casa, no Brooklin, ele guarda mais de 30 mil títulos de livros. Alguns são edições raras, primeiras impressões, como os ensaios de Montaigne, de 1588; outros são recheados de dedicatórias, como a de Carlos Drummond de Andrade: "Caro Mindlin, você me trouxe este testemunho da minha mocidade, mas por que não me trouxe a própria mocidade?". Mindlin, filho de imigrantes russos, começou a ler cedo e não parou mais. Trabalhou em uma redação de jornal aos 15 anos, formou-se em Direito pela Faculdade do Largo São Francisco e, sempre que pôde, viajou o mundo em busca de descobertas literárias. Amigo pessoal de diversos escritores, ele chegou a se envolver na edição de algumas obras. Escreveu também suas memórias, em 1996, em "A Vida entre Livros – Reencontros com o Tempo", da Edusp/Companhia das Letras. Com fôlego que parece não ter fim, Mindlin ainda encontra tempo para se dedicar à botânica – seu jardim é repleto de orquídeas e lírios – e conversar com gerações mais jovens, na tentativa de "inocular o vírus da leitura". Foi neste clima que ele recebeu a reportagem do Band. Confira a entrevista:

Band - Em seu livro o sr. cita Thomas Mann dizendo que deveria ser proibida a leitura de bons livros, porque existem os ótimos. Então eu queria que o sr. desse uma dica para os estudantes sobre como eles podem discernir esses ótimos livros, sem ficar restrito aos clássicos?

José Mindlin - Bem, no próprio livro eu digo que essa idéia é inaplicável porque não existe um critério rigoroso para determinar quais são os livros excelentes, quais são os bons, quais são os regulares. Eu comecei a ler bastante cedo e a vida inteira continuei lendo. Acho que a leitura é uma das melhores coisas que a gente tem na vida, mas tem de ser num campo de liberdade intelectual – cada um resolve o que acha melhor. O importante é adquirir o hábito da leitura, não importa com quais livros, porque, depois de o hábito estar enraizado, vem a seletividade por si mesma. E cada um vai escolher se gosta de clássicos, de romances policiais – depende da vontade de cada um. Não se pode dizer "Você tem de ler determinados livros". O máximo que se pode dizer é: "Eu achei esse livro muito bom e acho que você teria prazer em lê-lo" ou então "Eu li esse livro e achei que a leitura é uma perda de tempo, mas não é pecado gostar". Não pode haver um preconceito de ler só um determinado tipo de livro. Para dar um exemplo extremo, uma pessoa pode gostar de ler Os Sermões do Padre Vieira e de repente interromper essa leitura para pegar um livro da Agatha Christie. Não vejo nada de mau nisso. O importante é adquirir o hábito da leitura e ir apurando por si mesmo a escolha do que ler.

B - No início as pessoas reclamam da falta de tempo para ler; no entanto, elas ficam diante da TV durante bastante tempo. Como criar o hábito de ler?

Mindlin- Eu diria que essa alegação é muito generalizada, não só para a leitura. As pessoas dizem que não têm tempo para fazer isto ou aquilo. O tempo também se aprende a regular. Eu até diria

que quanto mais ocupada é a pessoa, mais coisas ela consegue fazer. Se eu tenho uma série de compromissos cancelados, por exemplo, fico meio desorientado com o que fazer nesse tempo. A minha leitura é a soma desses pequenos períodos – eu ando sempre com um livro na mão e aproveito todo tempo para ler. Com isso, dá para a gente ler mais do que imagina. Exige apenas um certo esforço de concentração, mas isso é o mínimo que se deve fazer quando se lê. Para ver televisão, nem muita atenção é necessária. A pessoa recebe o prato feito e nem tem tempo de refletir. No livro a gente vai refletindo sobre o que está lendo, às vezes volta para um trecho anterior – a gente dita o ritmo da informação. As novas tecnologias são extraordinariamente suficientes para obter informações; se eu quero a citação de um livro que não possuo mas sei que está numa biblioteca em Tóquio, pela Internet eu consigo a transcrição daquele trecho. É um instrumento incomparável para a obtenção da informação. Agora, para a absorção da informação, você vai ao livro, ao texto impresso.

B - Tem algum estilo literário que atrai mais o sr., ou que o sr. acha mais interessante para quem está começando a ler?

Mindlin - Para quem começar a ler agora, não vou dar conselho, nem dizer o que deve ser feito, mas posso contar o que eu fiz: eu li autores brasileiros. Quem está começando pode ler, por exemplo, contos do Machado de Assis ou O Menino de Engenho, do Lins do Rego. Textos mais difíceis, creio, deve-se deixar para mais tarde, quando o hábito já for corrente. Tudo depende dos pais também, se eles lêem ou não – porque assim podem orientar a criança.

B - Quando começou seu interesse pela leitura? E por exemplares raros?

Mindlin - O Brasil era muito diferente na minha infância, não tinha tantas opções. Eu tive a chance de estudar francês, que ficou sendo minha segunda língua. Primeiro, claro, a literatura infantil. Eu era leitor do Tico-tico, que formou diversas gerações. Havia os livros da Condessa de Ségur. Quando Monteiro Lobato surgiu, eu já era mais crescido. Então eu comecei a freqüentar sebos, o que também é um hábito muito salutar, porque nos põe em contato com coisas de outras épocas. E já aos 13 anos meu interesse por edições antigas começou, quando vi uma edição francesa impressa em Coimbra em 1740, se não me engano, e fiquei fascinado. Mais tarde aprendi que a idade do livro tem um significado muito relativo. Há muito livro antigo que não vale nada, e muito livro moderno que é excelente. Aos 15 anos lembro que comprei um livro de poesias do Machado de Assis, com dedicatória autógrafa dele. Essas coisas são apaixonantes e vão criando o requinte da bibliofilia. Aprendi o valor das primeiras edições, mas aprendi também que em alguns casos a primeira edição pode não ser a mais importante, como em O Guarani, de José de Alencar. E o gosto vai assim se tornando uma compulsão. Eu brinco dizendo que no meu amor aos livros há um conteúdo patológico, mas é uma patologia que faz sentir bem. E tem outra particularidade importante: é incurável. Eu procuro, nos muitos contatos que tenho com a mocidade, inocular o vírus do amor aos livros, porque uma vez inoculado está resolvido – a pessoa não se livra mais.

B - Se o sr. tivesse de escolher o livro da sua vida, qual seria?

Mindlin - A literatura é tão vasta e, como eu leio em algumas línguas, a escolha é ainda mais complexa. Mas em literatura brasileira há dois livros que eu considero que poderiam ser os livros da vida de qualquer um: as Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, e Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa. Machado pode ser lido mais cedo; Rosa é uma linguagem que a gente tem de penetrar – mas depois que penetrou não larga mais, lê, relê, reabre a toda hora.

B - Atualmente quantos livros o sr. tem?

Mindlin - Eu tenho quase tudo catalogado, mas ainda falta alguma coisa. Estamos com mais de 30 mil títulos. O número de volumes não sei dizer. A parte brasileira, mais ou menos a metade, vai para a Universidade de São Paulo.

B - O sr. fica frustrado por não poder ler todos os livros?

Mindlin - Não, eu aceito a vida como ela é. Eu costumava brincar dizendo que queria viver 300 anos para poder ler mais 25 mil ou 30 mil volumes, mas, primeiro, não achei a receita e, depois, seria inútil porque nesses 300 anos surgiriam outros livros que não daria para eu ler. A gente tem de aproveitar a vida enquanto está no planeta.

B - Qual o livro mais raro que o sr. tem hoje?

Mindlin - Também é difícil dizer. Eu gosto dos livros, além do conteúdo, pela tipografia, pela ilustração, pela diagramação – um livro como um objeto de arte. Então eu procurei ter um certo número de obras que mostram o que foi o livro desde o século 15 até os nossos dias. O livro começou em 1455 quando Gutenberg inventou os tipos móveis, que permitiram a imprensa. Eu tenho na biblioteca, por exemplo, a primeira edição ilustrada dos poemas de Petrarca, de 1488. Curiosamente, o livro não mudou muito nesses mais de 500 anos.

B - Cultura e Opulência do Brasil, de Antonil, o sr. já conseguiu?

Mindlin - Ainda não. Esse é um sonho antigo meu, um livro extremamente raro, do qual só se conhecem cinco ou seis exemplares que atingiram preços no mercado absolutamente fora do alcance de uma pessoa. Há livros que só podem ser adquiridos por grandes bibliotecas públicas, universitárias. Mas isso não prejudica o sonho. A garimpagem dos livros é talvez até um prazer maior do que o de ter os livros. Quando a gente procura um livro durante anos e de repente dá de encontro com ele, o coração bate mais forte; quando ele está na estante, a gente pega, tem prazer, mas o coração não bate mais forte. Hoje tenho menos tempo de frequentar sebos em São Paulo, mas sempre que viajo a primeira coisa que faço é procurar nas páginas amarelas os endereços de livrarias e sebos e vou tentar encontrar títulos brasileiros, especialmente.

B - Dos novos escritores brasileiros, em quem o sr. apostaria? Milton Hatoum, por exemplo?

Mindlin - Milton Hatoum é certamente um dos grandes escritores e ainda se pode esperar muita coisa da obra dele. Mas é difícil mencionar, porque a gente pode esquecer nomes importantes. E há os escritores do século passado, os nordestinos, como Lins do Rego, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz. No anterior, Machado, Aluisio Azevedo, José de Alencar. É um mundo que não tem fim, e isso faz parte do prazer da leitura e da formação da biblioteca.

B - De quais livros o sr. participou da edição?

Mindlin - Eu fiz a reimpressão da Revista de Antropofagia, que é um documento básico do modernismo, e outras coisas, como o Verde de Cataguases; e também a homenagem a Bandeira quando ele fez 50 anos, com artigos dos melhores espíritos do tempo, numa tiragem de 200 exemplares que se tornou raridade no ano em que foi publicada. Então fiz uma reimpressão fac-similar que se tornou acessível aos estudiosos de literatura. Eu tenho uma filha, Diana, que é arquiteta e entende de arte gráfica e sempre fez os livros dos quais promovi a publicação.

B - Como o sr. avalia o papel da crítica literária?

Mindlin - O papel da crítica é importante, mas hoje existe mais resenha do que crítica, uma apreciação, uma discussão sobre os rumos adotados pelos escritos, as questões do estilo, e isto está

faltando. Mas é um papel auxiliar; não é a crítica que determina propriamente se um livro é bom ou não, porque não existem critérios rígidos, a não ser que a obra seja obviamente má ou obviamente ótima. Nós ainda temos a figura do grande crítico literário brasileiro, que é Antonio Candido, que abre caminhos para os leitores, dá novas idéias e merece ser lido.

B - O que o sr. acha de iniciativas como a do "atentado poético", de 11 de setembro, quando as pessoas foram incentivadas a abandonar livros em locais públicos para que outras pessoas os achassem e lessem?

Mindlin - Eu achei muito interessante, mas a gente fica sem saber o que aconteceu com o livro que deixou em algum lugar. Mas esse mistério também é atraente. Na formação de uma biblioteca e na leitura, o acaso também tem um papel importante - nem tudo é dirigido.

B - Que livro o sr. deixaria?

Mindlin - Eu deixei uma revista do modernismo, a Revista do Salão de Maio do Flávio de Carvalho, com diversos artigos sobre o movimento. Também fui eu que fiz a edição fac-similar. Onde o exemplar foi parar não sei, porque deixei num banco de jardim.

B - O que o sr. acha desse crescimento das feiras literárias, como as de Paraty, Ribeirão Preto, etc?

Mindlin - Eu acho muito importante para despertar o interesse e dar acesso a muita gente que não tem hábito de ir às livrarias. É fundamental; ajuda a formar leitores.

B - É difícil ser escritor no Brasil: são poucos que conseguem viver apenas da literatura. Por falar nisso, a Fundação Vitae vai acabar mesmo?

Mindlin - Eu sou membro do conselho da Vitae, que existe há 18 anos no Brasil. Mas o capital foi se esgotando e ainda deve durar mais uns quatro anos. Mas não é impossível que a Vitae consiga parcerias para continuar seu trabalho.

Anexo 6

LIVRO: A TROCA - Lygia Bojunga Nunes

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.

Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que no meu jeito de ver as coisas é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.

Mas, como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeiei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra em algum lugar uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

(Mensagem de Lygia Bojunga para o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil, de 1984, traduzida e divulgada nos 64 países membros do IBBY).