

DISCURSOS SOBRE A LEITURA: VOZES DE LEITORES** (Discourses on reading: voices of readers)

ABSTRACT

In the last years, instead of corroborating with the speech that spreads the absence of reading in the Brazilian society, some researchers have assumed the defense of reading and of the reader, in general non-authorized, listening to him, trying to understand the meanings his readings build or what his discourses on reading reveal. This article is inserted in this universe. Intending to discuss the reading in the school environment from what teachers and students say, I will use data from a research developed at public and private schools in the district of João Pessoa. Specifically, I will analyze interviews accomplished with elementary and high school teachers and students, highlighting the image that those subject-readers have of themselves and the others.

Keywords: discourses on reading, reading in school, readers' images.

RESUMO

Nos últimos anos, ao invés de corroborar com o discurso que propaga a ausência da leitura na sociedade brasileira, alguns pesquisadores assumiram a defesa da leitura e do leitor, em geral não autorizado, parando para ouvi-lo, para entender os sentidos que as suas leituras constroem ou o que os seus discursos sobre a leitura (des)velam. Este artigo se insere nesse universo, ao pretender discutir a leitura no ambiente escolar, a partir do que dizem professores e alunos. Para tanto, utilizarei dados de pesquisa desenvolvida em escolas públicas e privadas do município de João Pessoa. Especificamente, analisarei entrevistas realizadas com professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio, destacando a imagem que esses sujeitos-leitores fazem de si mesmo e do outro.

Palavras-chave: discursos sobre a leitura, leitura na escola, imagens de leitores.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, o tema da leitura voltou à tona. Especificamente da década de 80, destaco dois livros que, em minha opinião, retomaram esse debate aqui no Brasil ou, no mínimo, serviram para que ele assumisse um caráter nacional, são eles: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, organizado por Regina Zilberman (1982); *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, organizado por Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (1988). Por um lado, ao se configurarem como uma organização de textos, esses livros já revelam a existência de um grupo preocupado com o assunto; por outro lado, seus títulos, por si só, já enunciam vários sentidos. O primeiro título, ao anunciar a crise da leitura, situa o espaço dessa crise (a

* DLCV/UFPB - estersousa@oi.com.br

** Uma versão simplificada desse artigo, intitulada *Práticas escolares de leitura: vozes de leitores*, foi apresentada e publicada nos ANAIS do II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: impasses, tendências e perspectivas. Realizado de 13 a 16 de novembro de 2005, em João Pessoa-PB.

escola) e nomeia um sujeito (o professor), diretamente ligado a ela e a quem, em princípio, são endereçadas as alternativas que cada artigo direta ou indiretamente aponta. O segundo se apresenta como “um primeiro passo na direção de uma discussão interdisciplinar da leitura” (ZILBERMAN e SILVA, 1986, p. 8)¹. Em seu conjunto, os artigos que compõem esses livros demonstram maneiras diferentes de encarar a questão. Ao lado dessas referências, torna-se igualmente importante registrar como índice do interesse crescente pela temática da leitura a realização de encontros, seminários, congressos, dentre os quais se destaca o Congresso de leitura do Brasil (COLE) cuja primeira edição data do final dos anos 70.

Os anos se passaram e a leitura continua sendo objeto de estudos, com perspectivas teóricas as mais diversas. Nunca pareceu tão em voga discutir o conceito de leitura, revelar seus segredos, desvendar seus mistérios². Enfatizam-se as dificuldades de leitura dos jovens, almeja-se a proficiência em leitura, lamenta-se a sua inexistência. Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, em geral, esses discursos exprimem insatisfação em relação à maneira como a leitura é trabalhada em sala de aula, motivo pelo qual muitas das pesquisas desenvolvidas assumem, direta ou indiretamente, um caráter intervencionista.

Do ponto de vista do contexto mais amplo de produção desse discurso (a sociedade moderna), esse retorno ao tema revela o desejo do homem moderno de compreender/apreender um mundo cada vez mais imerso na (envolvido pela) palavra escrita e sujeito a múltiplas interpretações. A “necessidade universal de um mundo ‘semanticamente normal’, isto é, normatizado” (PÊCHEUX, 1997, p. 34) leva o sujeito a procurar deter os sentidos que escorregam, que resvalam, que resistem à doma. Sendo assim, torna-se quase imperativo explicar, falar sobre, escrever outros textos que prendam os sentidos ou que dêem sentido às coisas.

Nos últimos anos, ao invés de corroborar com o discurso da não-leitura e do não-leitor, alguns pesquisadores³ assumiram a defesa da leitura e do leitor, em geral não autorizado, parando para ouvi-lo, para entender os sentidos que as suas leituras constroem ou o que os seus discursos sobre a leitura (des)velam. Este artigo se insere nesse universo, ao pretender discutir a leitura no ambiente escolar, a partir do que dizem

¹ É dessa mesma década um livro cujo título também é bastante revelador, tendo em vista que prende em um só sintagma lingüístico a escola e o leitor, ao mesmo tempo em que denuncia as estratégias da escola no trabalho com a leitura. Trata-se de *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*, de autoria de Lilian Lopes da Silva (1986).

² As várias edições do COLE, com a quantidade de trabalhos apresentados, continua sendo um bom exemplo da empolgação pelo tema. De modo semelhante, uma rápida consulta aos bancos de dados dos Cursos de Pós-Graduação das Universidades Brasileiras revela um número significativo de Dissertações e Teses defendidas sobre o tema.

³ Acerca de pesquisas que enfocam o leitor e a leitura em contextos os mais diversos, consultar, dentre outros, Chatier (1999, 2001a, 2001b), Abreu (1995, 1999), Faria Filho (1998), Galvão (1999), Lajolo e Zilberman (1999) e Marinho (2001).

professores e alunos. Para tanto, utilizarei dados de pesquisa⁴ desenvolvida em escolas públicas e privadas do município de João Pessoa, desde setembro de 2004. Especificamente, analisarei entrevistas realizadas com professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio, destacando a imagem que esses sujeitos-leitores fazem de si mesmo e do outro.

DISCURSOS SOBRE A LEITURA

Seguindo os estudos de Michel de Certeau (1994) e Roger Chartier (1999, 2001), defendo a leitura como prática social, como atividade de sujeitos que revela maneiras de conceber o texto escrito e modos de com ele se relacionar, próprios de cada época, determinados pelos próprios sujeitos sociais, pelos gêneros “da moda”, pelos suportes que veiculam esses textos.

Acredito que, enquanto *prática discursiva*, a leitura exige ser pensada na sua diversidade, naquilo que ela atualiza sobre os sujeitos leitores. Sendo assim, a leitura não é um dado ou algo de que se possa ter uma única e mesma idéia. O entreposto, o lugar seguro do sentido único, não existe quando se trata de atividades de sujeitos. Parafraseando Bakhtin (1988), todo dizer instaura um passado discursivo ao mesmo tempo em que formula do presente o seu futuro, a sua *resposta antecipada*. Em outras palavras, o já dito – o repetível de uma situação – constrói a possibilidade do diferente que, por sua vez, já cria outros efeitos de sentido. Esse é o ponto de vista a partir do qual analisarei os dados. Passemos, então, a “ouvir” as vozes dos sujeitos de nossa pesquisa.

1.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Iniciemos afirmando que, em todas as entrevistas realizadas com professores, há um discurso extremamente positivo acerca da importância atribuída à leitura. Em geral, esse discurso caminha em dois sentidos: um que remete para a importância da leitura para a formação (escolar) do aluno, para a aquisição de outros conhecimentos ou para aquisição de outras habilidades, como a de escrever, por exemplo; outro que remete para a formação do cidadão e da cidadania. Vejamos os três depoimentos abaixo:

Penso que a leitura é o eixo norteador por onde circulam as outras disciplinas. Através da leitura, adentramos nas várias áreas do conhecimento. Um ato (de ler) pode ser coletivo e solitário, mas nem por isso menos prazeroso. A leitura nos dá autonomia e liberdade para nos apropriarmos do conhecimento desejado.

⁴Essa pesquisa, intitulada *Práticas escolares de leitura e discursos sobre a leitura*, por mim coordenada, conta com a participação de Márcia Cybelle Santos Leite e Pollyanna de Andrade Gonçalves, bolsistas PIBIC/CNPq/UFPB, e Nathalya Moreira e Leina Chaves, todas alunas da Graduação do Curso de Letras da UFPB. No decorrer dos anos de 2004 e 2005, foram entrevistados 50 professores, que atuam, no Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada, em diferentes disciplinas; e mais de 100 alunos da 1ª série do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio, também de escolas públicas e privadas de João Pessoa.

A leitura tem um papel fundamental na constituição do sujeito, na formação da sua subjetividade, da sua cidadania. Através da leitura o indivíduo toma consciência da sua humanidade, da trajetória realizada pelo homem ao longo da história, da imensa riqueza cultural construída e acumulada. A leitura é um ATO emancipador. (destaques da professora)

(...) vejo a leitura como um processo inacabado, constante e de suma importância, para todos nós que vivemos numa sociedade grafocêntrica que a todo momento está nos cobrando respostas e leituras de mundo.

É interessante registrar que essas falas revelam exatamente o que se espera do professor: um profissional que incorpora um discurso “politicamente correto” sobre a leitura. Por um lado, embora tenhamos depoimentos de diferentes professores, há um só discurso sobre a leitura. Percebe-se claramente que esse é um discurso em que a virtuosidade da leitura é enaltecida: o **ato emancipador**, libertário por excelência! A esse ato, gigantesco, atribui-se uma responsabilidade tamanha (formar o cidadão, possibilitar a tomada de consciência histórica e cultural) que, ao mesmo tempo em que o ilumina, obscurece os demais atos do sujeito: o sujeito que fala, que ouve e, geralmente, também escreve. Por outro lado, esse discurso positivo, presente em todas as entrevistas, encontra ressonância no próprio discurso autorizado sobre a leitura, proferido por estudiosos do assunto, repetido em programas de leitura, assumido em documentos oficiais. Vejamos o que diz a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu TÍTULO II: *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*:

Art. 2º, A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Consta do Art. 36, parágrafo primeiro, da referida lei que o currículo do Ensino Médio “(...) destacará a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” A importância da leitura está aí implicada. Não é demais repetir que essas diretrizes apresentam-se como a matriz a partir da qual são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio⁵. As palavras cidadania, liberdade, solidariedade, autonomia que perpassam todos esses documentos demonstram o lugar ao qual se filiam os discursos dos professores, qualificando-os, nesse sentido, como um dizer autorizado.

Se há um consenso sobre a importância atribuída à leitura, depoimentos em que o professor reconhece a condição do seu aluno enquanto leitor são raros e, exatamente, por isso um, em particular, merece ser citado:

Acredito que meus alunos sintam a necessidade de ler com frequência, devido a necessidade de se inteirar com o mundo ao seu redor. Eles sempre procuram livros paradidáticos para ler em casa e participam das reflexões dos textos em

⁵ Para uma discussão mais aprofundada acerca dessa questão, ver Sousa e Vilar (2004).

sala de aula. Os alunos que apresentam dificuldades de compreensão de textos acabam se envolvendo na discussão com os colegas que conseguem avançar mais rápido.

Essa crença no aluno que lê, que se interessa pela leitura em sala de aula, que participa, que consegue superar as dificuldades que o texto apresenta, enfim, essa imagem positiva do aluno é abafada pela descrença: nos depoimentos a seguir, veremos que predomina uma imagem bastante negativa dos alunos. Ou seja, como se atribui à leitura um papel tão significativo, um poder iluminado (iluminador?) para a vida do sujeito, não é de se estranhar que haja um lamento, também em uníssono, acerca do comportamento do aluno, no geral, concebido como um não-leitor:

Sinto-o um aluno indisposto, indiferente ao ato de ler. Por muito que o incentive, ele continua apático a tal ato, tendo como resultado dificuldade para a compreensão de textos subjetivos, fazendo com que se torne um aluno sem muito rendimento escolar.

O professor, acuado, dado que sempre responsabilizado pelo *fracasso da leitura na escola*, cuida em se defender, isentando-se da responsabilidade pela existência desse aluno não-leitor, *apático*, na medida em que confessa fazer a sua parte: incentivar. De qualquer maneira, fala sempre do lugar do sujeito que lê e está autorizado, supostamente pela sua experiência, a dizer que o outro (o aluno) não lê, que não gosta de ler ou que é incapaz de compreender um texto, conforme também se verifica nos depoimentos abaixo:

O aluno não tem o hábito de leitura, pelas dificuldades observadas nas aulas percebe-se que o aluno não lê com frequência. E por isso não são capazes de captar o significado da matéria por não entender a linguagem na qual estão registradas.

Os alunos em geral lêem com dificuldade (falta pontuação, fluência, clareza) e não gostam de ler frequentemente, apresentando dificuldade de compreensão dos textos por isso erram com frequência os exercícios de compreensão solicitados.

A maioria não gosta de lê e muitos menos de escrever. É preciso ser um texto bastante interessante e pequeno, para que possa explorar seu conteúdo e eles participarem.

Meu alunos, independente da série (8ª, 1ª, 2ª ou 3ª) manifestam aversão à leitura, justificando achar cansativo fazê-la. Isso ocorre com mais frequência no início do ano; quando nossa interação ainda não se estruturou.

Mas, qual o motivo da indisposição e da indiferença desses alunos ou mesmo das *dificuldades* diante do texto? Alguns desses depoimentos dos professores já apontam indiretamente a motivação para esse quadro descrito. Contudo, preferimos passar a ouvir os alunos, antes de qualquer conclusão apressada.

1.2 O QUE OS ALUNOS DIZEM

Instigados a falar sobre a leitura em sala de aula, alguns alunos fazem comentários que talvez justifiquem o seu comportamento diante da leitura e, conseqüentemente, essa imagem negativa que o professor faz. Vejamos o que eles dizem:

(...) ela (a professora) pede pra gente explicar o que a gente entendeu. (...) quase todo mundo não presta atenção (aluno de 2ª série do Ensino Fundamental)

(...) ela (a professora) faz assim, lê um texto e depois faz perguntas sobre o que você entendeu sobre o texto, ou poema, ou qualquer coisa assim. (...) A gente fica lendo, fica bagunçando. (...) Assim, a gente fica assim, lendo ou fica rindo da cara do outro, só brincando. (aluno de 4ª série do Ensino Fundamental)

Na sala, na aula de Português, na aula de História... Português, geralmente, é trabalhar um assunto como, por exemplo, substantivo, adjetivo. Às vezes, ele dá um texto, comenta, lê o texto e vai explicar. (aluno do 3º ano do Ensino Médio)

Observemos que o aluno *indiferente* que emana do discurso do professor também se faz representar no discurso do próprio aluno: *ninguém presta atenção, a gente fica bagunçando!* Contudo, há nesse dizer informações sobre uma prática da leitura em sala de aula em que sobressai um ritual de leitura⁶ que carece de reflexão. O professor lê um texto e depois faz perguntas ou ele mesmo “vai explicar”. Ler para responder a perguntas que, normalmente, servem tão-somente para atestar se o aluno sabe ou não ler; ler para *trabalhar um assunto* e às vezes explicar o texto: essa tem sido uma forma/fórmula reiterada de ler o texto na escola. Será que essa atividade eternizada – que está presente em todas as etapas da vida escolar dos alunos, conforme revelam as entrevistas de alunos desde a 1ª fase do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio – não prenuncia esse esgotamento do sujeito que não se entusiasma a ler na/para a escola?

Além de concebida sob a perspectiva do ritual, para os alunos, a leitura na escola está também associada à idéia de trabalho a ser realizado, de tarefa obrigatória a ser cumprida:

Aqui na escola eu só... eu tento ler os livros porque tem que fazer trabalho, né?! Trabalho passado pela professora de português. Mas se não tivesse que fazer trabalho... (aluno do 2º ano do Ensino Médio)

Os livros...eu leio... é assim... de literatura que os professores pedirem pra ler. É obrigado a ler. (aluno do 3º ano do Ensino Médio)

Nesses depoimentos, fica claro que é a necessidade de cumprir (*tem que fazer*) uma tarefa escolar que leva esses alunos a lerem na escola. De certa forma, presentifica-

⁶ Em Sousa (2002), demonstrei e discuti a presença desse ritual na prática da leitura em sala de aula.

se aqui um dizer que se entrelaça com outro: esse discurso do aluno justifica aquele da obrigatoriedade da leitura, ou seja, como ele só lê quando é obrigado e como o professor acredita no poder (*emancipador*, libertário) da leitura, então, obriga-se a ler. Nesse sentido, a obrigação de ler perde o manto do castigo (o trabalho a fazer), e ganha ares de um ato de misericórdia, de uma atitude zelosa para com uma alma que desconhece o remédio para sua salvação. O prêmio pelo *trabalho* realizado já não será mais apenas a nota para *passar de ano*, mas será um passaporte para a *vida cidadã*, conforme revelam os depoimentos dos professores, anteriormente referidos.

Mas, como se trata de relações de poder, no interior de uma instituição como a Escola, é preciso calma! Como alerta Foucault (2002 [1976], p. 35),

O poder [...] deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. [...] O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também exercê-los. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários.

É essa concepção de poder que nos permite entender os depoimentos abaixo:

Eu acho que falta, nenhum professor assim, chega dando mais ênfase a esse assunto de leitura, dá lógico o professor de português, entendeu, mas ninguém fala: vá a biblioteca do colégio e pesquise o tipo de livro que tem lá, ou pesquise mais sobre as coisas em casa, mais coisas vinculadas ao colégio!. (aluno do Ensino Médio)

Os professores mesmo num falam que é pra ler não! Tem alguns, alguns! falam: “num sei quê, leiam isso pra...”. Mas nenhum chega pra dar assim... incentivo. Eu acho isso! (aluno do Ensino Médio)

Por mais contraditório que possa parecer em relação ao discurso do professor que se diz um incentivador da leitura e ao do próprio aluno, quando denuncia a obrigatoriedade da leitura na escola, esses depoimentos reclamam da falta incentivo para a leitura e defendem que essa é tarefa do professor. Parece claro igualmente que, se o professor não obrigar ou, no mínimo, não incentivar, o aluno não lê. Sendo assim, os fios dos discursos novamente se unem: a obrigatoriedade e o incentivo se justificam, com o “consentimento” ou a exigência do próprio aluno. Ou seja, mais uma vez cumpre-se um velho ditado, não menos polêmico: os fins – a formação de um aluno leitor – parecem justificar os meios.

Mas, os alunos, de fato, se consideram não-leitores, como crêem/afirmam os professores? Deixemos que aqueles falem:

Não curto muito a leitura. (aluno da 8ª série)

Eu, assim... leio o que mandam pra fazer trabalho. (aluno da 8ª série)

São raros exemplos de tamanha sinceridade. No entanto, é preciso perceber que

esses alunos não se dizem não-leitores. Dizem que não “curtem” a leitura. E, quando levados a falar um pouco mais, acabam assumindo que gostam de ler, mas que não gostam da leitura que a escola os obriga a realizar. No geral, os depoimentos dos alunos desautorizam a imagem que os professores fazem deles. Se não, vejamos:

Eu gosto de livro que tem coisas interessantes, de coisas que eu não sei. (aluna da 3ª série do Ensino Fundamental)

Muito, muito, eu me identifico com coisas científicas porque eu gosto de estudar isso, gosto de ler revistas que me façam refletir; eu nunca pensei nisso, como funcionam as coisas e tal. Esse tipo de coisa. (aluno da 8ª série)

Ah, eu adoro ficção. Não gosto de romance... detesto! Porque eu acho muito... pelo menos os que eu já li até hoje. Mas eu gosto muito de coisa falando de história, né?! De yoga, gosto também de... falando sobre a vida de outra pessoa... biografia, Cazuza... (aluna do 1º ano do Ensino Médio)

Eu sou bem eclética... assim... em leitura gosto de tudo, aventura. Só não gosto de romance, porque sei lá, a estória num prende, assim... é uma coisa muito melosa. E eu gosto também de leitura informativa, tipo jornal, revista e adoro livros de geografia... adoro. Geografia me prende, se botar um livro de geografia na minha frente, eu pego e leio todo praticamente. (aluna do 1º ano do Ensino Médio)

Onde estão os alunos – indiferentes, indispostos, apáticos – que não lêem; que não gostam de ler; que sentem dificuldades ou não compreendem o que lêem? Diferente dessa imagem, muitos se reconhecem leitores e leitores exigentes que sabem explicitar suas preferências, suas escolhas e falar sobre o que os move nessa busca pelos textos: a curiosidade, a vontade de aprender coisas novas, interessantes. Que leitor gosta de ler “coisas desinteressantes” ou que não apresentem nenhuma novidade? O interesse, a curiosidade, esses são aspectos que movem qualquer leitor. É preciso, contudo, reconhecer que, nessas respostas, a liberdade de escolha desenha a trajetória dos leitores fora da escola. “*Eu sou bem eclética... assim... em leitura gosto de tudo, aventura. Só não gosto de romance*”. Os sujeitos-leitores são assim: expõem suas preferências, dessacralizam e redirecionam⁷ gêneros. Os leitores fazem valer seus direitos⁸, dentre os quais o de **não** ler aquilo de que não gostam, ainda que referendado/autorizado e exigido pela escola. Na verdade, esses leitores agem em conformidade com o ideal que temos de um bom leitor: vinculam sua leitura, em primeiro lugar, ao prazer e, em segundo lugar, à obtenção de conhecimento (saber), de informação. Passemos a outros depoimentos, em que esses critérios do leitor se sobressaem:

⁷ Sobre a questão do redimensionamento dos gêneros pelo leitor ver Vilar (2005).

⁸ Sobre os direitos do leitor, ver Daniel Pennac (1993).

Assim... eu gosto... eu leio muito, assim, quando é uma coisa que me agrada que a professora passou, aí eu vou lá e pego o livro e leio sobre o assunto. Assim, agora também tem, assim, de revista, né?! É um assunto que me interessa bastante, fofoca (risos) aí a gente lê. É, assim, mais pelo conteúdo que me prende. (aluna do 1º ano do Ensino Médio)

É... porque a gente tem que ler o que a gente tem prazer de ler, num é?! Num é porque eu num gosto... eu só gosto assim de literatura, romance... é comédia, mas assim, suspense, eu não gosto de ler! (aluno do 1º ano do Ensino médio)

Revista, jornal. Essas de atualidades, Veja, Isto é, essas com muitas viagens, Superinteressante, assim. Jornal... leio mais pra saber o que tá acontecendo. Alguns livros (aluno do 3º ano do Ensino médio)

Agradar, interessar, dar prazer, matar a curiosidade, proporcionar saber: é isso que o leitor espera do texto. Os alunos lêem; são leitores diferentes, múltiplos e normais: uns preferem romance; outros, suspense; alguns se interessam por fofocas; outros por atualidades, viagens. Jornais, revistas, livros, são vários os suportes citados. São leitores que reafirmam o lugar e o tempo da leitura, presentes em várias histórias de leitores:

leio uma vez por semana [...] porque sempre tem alguma coisa pra gente fazer, sempre tem alguma coisa pra que eu deixe de ler, tem algum problema, alguma coisa pra fazer, aí eu deixo de ler! Mas eu sempre procuro tá lendo, ver alguma coisa, gosto de ler poesia, coisas que tão envolvendo música. Por isso que, assim, eu não leio toda semana, é mais no final de semana quando eu não tô fazendo nada aí eu leio, porque durante a semana quase sempre dá problema por causa das atividades do colégio. (Aluno do 1º ano do Ensino Médio)

Apesar da falta de tempo – o leitor sempre alega o trabalho para não ler, como se as horas dedicadas à leitura denunciassessem o ócio tão mal quisto em nossa sociedade – ; apesar das “atividades” da escola – que não entram no rol das leituras – os alunos lêem e se consideram, não raras vezes, leitores vorazes:

Eu leio todos os dias. Todos os dias eu leio nem que seja um pequeno texto, alguma coisa eu sempre tô lendo. (Aluno do 1º ano do Ensino Médio)

Ah! Eu adoro ler. Eu gosto de ler livros, assim, romance, aventura, essas coisas, sabe?! Adoro ler, adoro ler! Se eu pudesse passava o dia inteiro lendo! (Aluno do 1º ano do Ensino Médio)

De onde vem essa paixão? Quem contribuiu para isso? Será a escola a responsável por esse sentimento arrebatador? Alguns leitores se “fizeram” sozinhos e continuam “solitários” em sua trajetória:

Não, minha mãe, ela num tem muito... lá em casa num tem, tipo assim, aquele incentivo pra escola não. Se eu tirar nota boa, ok. Se eu não tirar aí diz: “vá estudar”, só isso. E na leitura também, num tem isso não. Na escola também não. (Aluno do 3º ano do Ensino Médio)

Eu leio porque eu sinto necessidade. Agora eu não tenho influência de ninguém não. Aí, eu sinto uma necessidade, sinto uma curiosidade, sabe?! Assim que vem... Aí eu uso aquela necessidade devido à curiosidade que eu tô sentindo! Aí eu leio! (Aluno do 2º ano do Ensino Médio)

A necessidade, a curiosidade... esses sentimentos atávicos que vêm de dentro, rasgando o peito e se transformando em ato, em prática, em prazer de ler. Mas, por trás da grande maioria dos leitores apaixonados, há sempre outros leitores apaixonados que, através da atitude exemplar, os influenciaram:

Leitura como um todo, acho que foi meu pai, e poesia... uma amiga minha quando eu estudei com ela a partir da 5ª série, ela gostava muito e a mãe dela era professora e tinha muitos livros, aí eu pegava emprestado e lia. (Aluno do 3º ano do Ensino Médio)

Meu irmão. Meu irmão... ele gosta muito de ler. (Aluno do 2º ano do Ensino Médio)

Minha mãe influenciou muito quando eu era pequena, porque eu já [tinha] gostava aí ela lia muito pra mim antes de dormir uma bíblia que ela tinha que era ilustrada, aí eu achava o máximo, aí eu lembro que toda vez antes de dormir eu lia. Toda vez, toda vez. Acho que isso ajudou muito pra eu gostar. Acho que minha mãe me influenciou. (Aluno do 3º ano do Ensino Médio)

O pai, a mãe, o irmão, o amigo! É lamentável que a escola seja tão pouco (ou quase nunca!) lembrada quando se trata da formação de leitores. É importante registrar que é isso o que também revelam quase todos os professores entrevistados: a escola não contribuiu para a sua formação enquanto leitor. Será que só há lugar na escola para a leitura obrigatória, a leitura-tarefa?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa que desenvolvemos apontam para uma contradição no interior da escola: de um lado, os professores reclamam que os alunos não lêem e não gostam de ler; do outro lado, os alunos afirmam que gostam de ler, explicitam suas preferências de leitura e reclamam dos professores que não assumem a função de incentivador da leitura. Essa contradição sugere que as políticas de leitura no interior das escolas, quando existem, são elaboradas à revelia daqueles que se deseja como leitor. São, dessa forma, projetos pensados a partir de uma imagem negativa de aluno, construída ao longo do tempo, e que, em geral, não corresponde à imagem que os alunos têm deles próprios. Para além de reafirmar o lugar comum de que os alunos não lêem, o dizer desses alunos exige que os reconheçamos como leitores que estão insatisfeitos com a leitura na escola. Nesse sentido, hoje, *as alternativas dos professores*, necessariamente, precisam contemplar o que esse outro diz.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (org.) (1995) **Leituras no Brasil**. Campinas, Mercado Aberto.
- _____. (Org.) (1999) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: ALB; Mercado de Letras e Fapesp.
- BAKHTIN, Mikhail-Voloshinov. (1993) **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo, UNESP; Hucitec.
- _____. (1997) **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- CERTEAU, Michel de. (1994) **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes.
- CHARTIER, Roger. (1999) **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da UNESP.
- _____. (2001) **A ordem dos livros**. Brasília: EdUnb.
- _____. (2001) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). (1998) **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica.
- FOUCAULT, Michel. (1996) **A ordem do discurso**. Trad. Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola.
- _____. (1999) **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (org.). (1999) **Leitura: práticas, impressos e letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica.
- GERALDI, João Wanderley. (1993) **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LAILOLO, Marisa. (1993) **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática.
- _____. e ZILBERMAN, Regina. (1999) **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática.
- MANGUEL, Alberto. (1977) **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras.
- MARINHO, Marildes (org.). (2001) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB.
- PÊCHEUX, Michel. (1997) **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes.
- SOUSA, Maria Ester Vieira de. (2002) **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária.
- _____. e VILAR, Socorro de Fátima P. "Ler pra ler não pode ser: os impasses da leitura da escola". **Letr@ Viv@**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: Idéia, 2001, V.1. n.3.
- _____. e VILAR, Socorro de Fátima P. (2004) **Parâmetros Curriculares em questão: Ensino Médio**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- VILAR, Socorro de Fátima P. Travessia do gênero de ficção em Perda & Ganhos de Lya Luft. **Letr@ Viv@**, João Pessoa, v. 6, n.1, 2004 - p. 185-200
- ZILBERMAN, Regina (org.). (1982) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**, Porto Alegre: Mercado Aberto.
- _____. e SILVA, Ezequiel Theodoro da. (1988) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática.
- SILVA, Lilian Lopes da. (1986) **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto.

