



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

RAQUEL MONTEIRO DA SILVA FREITAS

MEMÓRIAS DE LEITURA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS:
Práticas e concepções

JOÃO PESSOA – PB

MARÇO DE 2013

RAQUEL MONTEIRO DA SILVA FREITAS

**MEMÓRIAS DE LEITURA DE ALUNOS DO CURSO DE
LETRAS: práticas e concepções**

Dissertação apresentada como requisito
para a obtenção do título de Mestre em
Linguística, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística – PROLING,
da Universidade Federal da Paraíba –
UFPB. Área de concentração:
Linguística e Práticas Sociais

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª. Maria Ester
Vieira de Sousa

JOÃO PESSOA – PB

MARÇO DE 2013

F866m Freitas, Raquel Monteiro da Silva.

Memórias de leitura de alunos do Curso de Letras: práticas e concepções / Raquel Monteiro da Silva Freitas.- João Pessoa, 2013.

103f.

Orientadora: Maria Ester Vieira de Sousa

Dissertação (Mestrado) – UFPB/PROLING

1. Linguística. 2. Discurso. 3. Memórias de leitura - alunos recém-ingressos - curso de letras. 4. Práticas. 5. Concepções.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

RAQUEL MONTEIRO DA SILVA FREITAS

**MEMÓRIAS DE LEITURA DE ALUNOS DO CURSO DE
LETRAS: práticas e concepções**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 25/03/2013

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Ester Vieira de Sousa, Proling - UFPB

Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Laurênia Souto Sales - UFPB

Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes da Silva Leandro - UEPB

Examinadora

*A todos os colegas professores
que, inconformados com o ensino,
veem na pesquisa um caminho
para se chegar ao patamar
almejado. Dedico.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Senhor de todas as coisas, razão do meu existir. Sem Ele jamais teria chegado até aqui. Sou grata, pois através de Sua Palavra, encontrei forças para prosseguir e consolo nos momentos de angústia. A Ele, a honra.

À Profª Ester, pelo modo como me ajudou na formação enquanto aluna pesquisadora e leitora. Desde a graduação, sigo seus passos e admiro sua competência. Costumo dizer que ela é nossa mãe acadêmica, e nos ensina como devemos fazer as coisas pelo seu próprio exemplo. Obrigada pela orientação desta dissertação, pela dedicação com que trata o trabalho de seus orientandos.

Aos meus pais, Joaci e Marta, por terem me conduzido pelo caminho da educação, sempre me apoiando em tudo. À Karla e Kátia, minhas irmãs! Não sei o que seria de mim sem vocês. Vocês são meu baluarte, meus tesouros!

A Alex Bruno, meu esposo, pelo carinho, amor e compreensão em todos os momentos, mesmo aqueles em que tive de abrir mão de estarmos juntos em prol da execução deste trabalho. Com você aprendi o que é determinação, autoestima. Te amo!

A meu filhinho Rafael, concebido em meio a tantos estudos do mestrado, pois no dia em que soube do resultado da gravidez, descobri que havia passado no mestrado. Rafaelzinho trouxe luz a meu caminho de uma maneira maravilhosa. Sem entender nada, muitas vezes chorava ao me ver sentada em frente ao computador escrevendo. Filho, você despertou em mim o desejo de ser alguém melhor a cada dia. Te amo!

Aos familiares em geral, tios, primos, sogros e cunhadas, pelo apoio e incentivo. Apesar dos puxões de orelha “vem me visitar, você está sumida” – eles entendiam que era por uma boa causa, como eu sempre dizia (rsrs).

À minha amiga Jocilene, com quem compartilho momentos alegres e tristes, desde a graduação, estudando juntas, dividindo o almoço no R.U. (rsrs). Joci, você foi muito importante! Obrigada pela leitura de minha dissertação, pelas dicas, por ligar para mim, muitas vezes, só pra dizer “li um livro que é a cara da tua pesquisa”. Enfim, você é uma amiga e tanto!

À Dani, pelo carinho e amizade. Apesar da distância, continuo vendo em você um exemplo a ser seguido. Obrigada pela leitura do meu resumo na língua estrangeira.

À banca examinadora, nas pessoas das professoras Maria de Lourdes e Laurênia, que estava desde a qualificação. Sou grata por aceitarem ler meu trabalho e pelas valorosas contribuições.

Aos professores do Proling, pela competência e paciência que tiveram comigo, sobretudo nos últimos meses de gestação, momento em que precisei me ausentar, mas, mesmo assim, todos foram compreensíveis. Meu muito obrigada!

Aos colegas de curso. Juntos dividimos alegrias, eventos, e muitas dúvidas sobre as discussões das disciplinas: Dani, Keila, Marcos, Telma, Raquel, Mônica, Ana Líbia, Sayonara, Monique, Ayanne, Andréia.... vou parar de citar, pois são muitos. Mas o agradecimento se estende a todos.

Aos funcionários da UFPB, pela disposição em sempre nos ajudar. Em especial a Ronil, pela maneira educada e gentil como trata os alunos do proling.

Ao projeto REUNI, pela concessão da bolsa durante o período do mestrado.

À professora Eneida Martins, sempre atenciosa, por permitir minha entrada em suas aulas e por me ceder o material que serviu de *corpus* da pesquisa.

Aos alunos, sujeitos desta pesquisa realizada, por me cederem a entrevista e por me permitirem “entrar” nas suas memórias de leitura para análise dos dados, bem como, por me receberem de braços abertos um ano depois para aplicar o questionário.

Enfim, a todos os profissionais da área, que se dispõem a investigar suas inquietações, transformando-as em material de pesquisa, a fim de colaborar para um ensino de melhor qualidade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Valores atribuídos à leitura	19
Quadro 2: Programa da Disciplina LPT - I.....	36

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo central investigar, a partir das memórias de leitura, o discurso sobre a leitura de alunos recém-ingressos no curso de Letras. Também se configura como nosso propósito identificar, a partir das memórias de leitura dos alunos, o modo como veem a leitura e que funções sociais atribuem a ela e identificar práticas relacionadas às leituras, traçando, assim, um perfil leitor dos alunos recém-ingressos no curso de Letras. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Paraíba e a constituição do nosso *corpus* se deu a partir de memórias de leitura de alunos recém-ingressos (no período 2011.1) no curso de Letras, noturno, da instituição acima citada, bem como de um questionário aplicado aos alunos, em relação à leitura, em caráter complementar. Devido à natureza desta pesquisa, de caráter investigativo, adotamos algumas perguntas de pesquisa que nortearam o procedimento na coleta do *corpus*, quais sejam: Que concepções de leitura apresentam os alunos recém-ingressos no curso de Letras? Qual a formação leitora desses alunos? O que une, em termos de leitura, alunos que buscam esse curso? As memórias de leitura resultaram de uma atividade elaborada e desenvolvida pela professora da disciplina Leitura e produção de textos I, no período 2011.1, aos alunos de Letras – habilitação em Português. Como embasamento teórico para este trabalho, elegemos autores como Abreu (1999), Certeau (1994), Chartier (1999a, 1999b), Foucault (2011), Manguel (1997) Orlandi (1988, 2010), Soares (2009) e Sousa (2008, 2009, 2010), os quais veem a leitura como prática social, institucionalizada e diversificada, de acordo com cada sociedade, tempo, lugar, leitor. Concluímos que o aluno recém-ingresso no curso de Letras chega à universidade trazendo consigo uma trajetória de leitura, alguns pontos de vista acerca do tema – adquiridos no ensino básico – bem como algumas visões já cristalizadas na sociedade atual. Dentre essas visões, três se destacam: a leitura de obras do cânone literário, considerada como leitura propriamente dita, associada sempre ao prazer; a leitura de textos informativos, associada, em geral, à obrigação ou à necessidade; a leitura associada ao ato da escrita como algo que faz com que se escreva melhor. Chegamos, também, à conclusão de que o perfil do aluno iniciante tende a corresponder o que propõe o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso da nova estrutura curricular. Compreendemos, na verdade, que esses alunos representam/formam o que Chartier (1999a) denomina de “comunidade de leitores”.

Palavras-chave: Discurso; práticas de leitura; concepções de leitura; alunos recém-ingressos no curso de Letras.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo central investigar, a partir de los recuerdos de la lectura, el discurso sobre la lectura, de los estudiantes que hayan ingresado recientemente en el curso de Letras. También se configura como nuestro propósito identificar, a partir de las memorias de lectura de los alumnos, a ver cómo la lectura y las funciones sociales que se le atribuyen, además de identificar las prácticas relacionadas con la lectura. Eso nos permitirá hacer el trazado del perfil lector de los estudiantes que hayan ingresado recientemente en el curso de Letras. La investigación se realizó en la Universidad Federal de Paraíba y la constitución de nuestro corpus se hizo a partir de la lectura de memorias de los alumnos recién ingresos (el primer período) en el curso de Letras, nocturno, en la citada institución, en el año de 2011; así como un cuestionario administrado a los estudiantes sobre la lectura de carácter complementario. Debido a la naturaleza de esta investigación, el carácter de investigación, que adoptar algunas preguntas de investigación que guiaron el proceso de recogida de los corpus, tales como: ¿Qué concepciones de la lectura que los alumnos nacidos en boletos de licenciatura? ¿Lo que el lector de la formación a estos estudiantes? ¿Qué une en términos de lectura, los estudiantes que siguen este curso recuerdos lectura? Los recuerdos de la lectura son el resultado de una actividad diseñada y desarrollada por la maestra de la asignatura *Leitura e produção de textos I*, en el período de 2011,1, junto a los estudiantes de Letras/Portugués. Como base teórica para este trabajo, elegimos autores como Abreu (1999), Certeau (1994), Chartier (1999a, 1999b), Foucault (2011), Manguel (1997) Orlandi (1988, 2010), Soares (2009) y Sousa (2008, 2009, 2010), que consideran la lectura como una práctica social institucionalizada y diversa, de acuerdo a cada sociedad, tiempo, lugar, lector. Llegamos a la conclusión de que los estudiantes que hayan ingresado recientemente en el curso de Letras llegan trayendo, a lo largo de un camino de lectura, algunos puntos de vista sobre el tema - así como algunas visiones ya cristalizados en la sociedad actual. Entre estas visiones, três se destacan: la lectura de las obras del canon literario, considerado como la lectura en sí, siempre asociada con el placer; la lectura de textos informativos, asociada, en general, a la obligación o necesidad; y la lectura asociada con el acto de la escritura, como algo que les hace escribir mejor. Hemos llegado también a la conclusión de que el perfil del principiante suele coincidir con lo que propone el PPP del curso y su nueva estructura de currículo. Entendemos, en efecto, que estos estudiantes representan/forman lo que Chartier (1999a) denomina "comunidad de lectores".

Palabras clave: discurso, prácticas de la lectura, concepciones de la lectura, los estudiantes que hayan ingresado recientemente en el curso de Letras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - LEITURA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL	19
1.1 Uma leitura da leitura	19
1.2 Conceitos e procedimentos: as categorias teóricas de análise	28
1.2.1 Memória: uma lembrança peculiar	30
CAPÍTULO II - AS MEMÓRIAS DE LEITURA	34
2.1 A leitura como mundo encantado	39
2.1.1 Sob influência da família	39
2.1.2 Sob influência da escola	49
2.2 A leitura como triste recordação	59
2.2.1 Escola e família: ora mocinhos, ora vilões.	59
2.3 O objeto da leitura: o quê liam/leem esses sujeitos	67
CAPÍTULO 3 – AS CONCEPÇÕES DE LEITURA	77
3.2 O que muda na concepção de leitura após o ingresso no curso de Letras	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	98
Anexo A	99
Anexo B	102

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade letrada e tão centrada na escrita como a nossa, a leitura tem sido alvo de muitas discussões que vão desde a sua aquisição, ao modo como os leitores atribuem sentidos ao que leem, à formação do sujeito social, bem como outras discussões sociolinguísticas ou fonético-fonológicas. No que se refere aos espaços destinados à leitura, é na escola onde encontramos essa prática de forma institucionalizada, ou seja, a escola é a responsável por ensinar a ler, por conduzir o aluno a esse novo universo, pois é na escola que a leitura se encontra de modo disciplinar.

Na Educação Infantil, o professor alfabetizador é responsável não apenas por ensinar a ler e a escrever, mas também pela formação leitora do aluno, por conduzir o aluno à proficiência leitora. Entretanto, de maneira geral, uma história de leitura se inicia não apenas no período em que a criança chega à escola para ser alfabetizada, mas a partir do momento em que esse sujeito tem contato com a leitura. Esse contato pode ser iniciado com a prática da leitura dos pais ou familiares para a criança, por exemplo, ou ainda quando a criança os vê lendo, sugerindo que, muitas vezes, a figura dos pais ou familiares serve de modelo para ela em relação à leitura, influenciando-a. E, na escola, formalmente, a criança inicia o processo de leitura e de escrita. Contudo, como afirma Soares (2004, p. 2), a alfabetização “[...] entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”.

Desse modo, durante longos anos de inserção na escola e em outras práticas sociais de letramento, o aluno vai aumentando sua “bagagem” em torno da leitura, vai adquirindo novas maneiras de ler, lê novos gêneros, às vezes burlando, fazendo leituras

não autorizadas, mesmo estas com “[...] avanços e recuos, pelas táticas e pelos jogos com o texto. Vai e vem, ora captada, jogando, protestando, fugindo” (CERTEAU, 1994. p. 271), construindo, assim, sua história de leitura.

No Ensino Médio, teoricamente, esse aluno, já proficiente na decodificação, terá maior fluência de leitura. Dizemos aqui fluência, pois se espera que, em relação ao processo de aquisição da leitura, no mínimo, ele tenha o domínio do código e dos processos de decodificação, incluindo aspectos prosódicos do texto com maior competência do que no Ensino Fundamental. Assim, é nesse momento que o aluno terá (ou deveria ter) contato com obras e textos literários, tendo em vista que é no Ensino Médio que está indicado o programa de “Letramento literário”. Já o ensino Fundamental é caracterizado

[...] por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar. (OCNEM, 2006. p. 61) (Destaques do autor)

Considerando as diversas trajetórias de leitura dos alunos antes de ingressarem no Ensino Superior, interessa à nossa pesquisa buscar compreender esse percurso que o aluno recém-ingresso, especificamente no curso de Letras, faz, pois assim como alunos de outros cursos, estes chegam à universidade com concepções e práticas de leitura construídas ao longo de todas essas etapas do ensino Fundamental e Médio. Mas por que os alunos de Letras em detrimento dos alunos de outros cursos? O curso de licenciatura em Letras volta-se para formação do profissional que atuará em sala de aula, especificamente com a formação de leitores e um dos objetivos desse curso é formar leitores críticos, com capacidade de escrita e leitura nas mais diversas linguagens, a fim de que esses indivíduos tenham competência suficiente para trabalhar na formação de novos leitores. Eis a razão da nossa escolha. Investigar o discurso, a

concepção, práticas e memórias desses sujeitos em relação à leitura, antes e durante o curso, é um modo de refletirmos um pouco sobre o ensino de língua materna e sobre a formação de professores de Língua Portuguesa.

O interesse pelo tema escolhido para ser trabalhado nesta pesquisa provém de discussões iniciadas no projeto *Práticas escolares de leitura e discursos sobre a leitura*, coordenado pela professora doutora Maria Ester Viera de Sousa (UFPB). Tal pesquisa tem como objetivos *registrar, catalogar e analisar a produção e a circulação de práticas de leitura no âmbito das instituições escolares*. Como aluna de iniciação científica (PIBIC – CNPq), participei da pesquisa durante três vigências, nos anos de 2007 a 2008; 2008 a 2009; 2009 a 2010.

O plano que inicialmente desenvolvemos foi *Práticas de leitura de professor*, primeira e segunda vigência e, posteriormente, na terceira vigência, foi *Os professores do Ensino Médio e sua relação com os livros de literatura adotados para o vestibular*. Nesses planos, investigamos o modo como o professor vinha trabalhando a leitura, quais atividades executa em relação à literatura com os alunos, bem como suas práticas leitoras. A partir dessa análise dos dados, daquilo que os professores vêm desenvolvendo em sala de aula, entendemos que este trabalho contribuiu para a ampliação da pesquisa, sobretudo na formação de novos professores.

Também se configura como interesse pelo tema minhas inquietações do tempo de graduação. Percebia que muitos colegas que estudavam comigo buscavam o curso de Letras pelo fato de gostarem de ler, gostarem de gramática, mas, no decorrer do curso, notavam que não se tratava de estudar a gramática, mas de refletir sobre ela, sob o viés da Linguística, ciência que não se estudou no ensino básico. Apesar de alguns desses colegas alegarem não desejar ser professor – o que talvez possa ser a causa da formatura de apenas quatro pessoas em uma turma que iniciou com 25 (isso ocorreu no período

2010.2), muitos buscavam o curso por essas supostas razões. Então, interessei-me em investigar o perfil do aluno que busca o curso de Letras, que memórias ele possui do seu processo de aprendizagem de leituras, que histórias traz consigo ao ingressar na universidade.

Assim, o nosso objeto de estudo nesta pesquisa é o discurso sobre a leitura dos alunos recém-ingressos no curso de Letras Vernáculas, a partir de suas memórias de leitura. Desse modo, devido à natureza desta pesquisa, de caráter investigativo, adotamos algumas perguntas de pesquisa que nortearam o procedimento na coleta do *corpus*, quais sejam: Que concepções de leitura apresentam os alunos recém-ingressos no curso de Letras? Qual a formação leitora desses alunos? O que une, em termos de leitura, alunos que buscam esse curso?

Como objetivo geral, pretendemos investigar, a partir das memórias de leitura, o discurso sobre a leitura dos alunos recém-ingressos no curso de Letras. Como objetivos específicos, propomos: identificar, a partir de entrevista que revelam as memórias de leitura dos alunos, o modo como veem a leitura e que funções sociais atribuem a ela; identificar práticas relacionadas às leituras; traçar um perfil leitor dos alunos recém-ingressos no curso de Letras.

Em relação ao tema que pretendemos trabalhar, destacamos algumas pesquisas atuais que têm focado o tema da leitura e dos sujeitos leitores, sob diversas abordagens: Sales (2009), Benevides (2006), Sousa (2006, 2008, 2009, 2010), Gurjão (2009), Cavalcanti (2010), Barbosa (2011) e Segabinazi (2011). Esses trabalhos, em sua maioria, apresentam como *corpus* o discurso de professores ou futuros professores de língua, e analisam as práticas leitoras desses sujeitos, seus discursos, suas concepções e o modo como trabalham a leitura em sala de aula.

Destacamos ainda que, além dessas pesquisas, em muitas universidades brasileiras, há projetos voltados para a leitura, seja sobre a história, sobre leitura em sala de aula ou ainda sobre o ensino da literatura. Na Universidade de Campinas-SP¹ (UNICAMP), há uma quantidade significativa desse tipo de trabalho, bem como alguns pesquisadores da leitura que não poderíamos deixar de aqui citar, como Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Márcia Abreu e Ezequiel Theodoro. Alguns deles serviram de embasamento para essa dissertação.

Corroborando pesquisas atuais que abordam o tema da leitura, sobretudo com Sales (2009), Cavalcanti (2010) e Segabinazi (2011), que desenvolveram pesquisas com alunos concluintes e/ou em formação no curso de Letras, nossa pesquisa pretende trazer colaborações aos estudos acerca da leitura, refletindo sobre o perfil dos alunos iniciantes do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), um caso local, mas que engloba aspectos gerais de muitas universidades do nosso país, podendo, assim, contribuir para a formação do professor de língua materna, através da reflexão sobre suas próprias concepções e práticas de leituras. Em outras palavras, essa pesquisa poderá contribuir para uma reflexão sobre a leitura e a formação desses futuros professores, visando a um ensino de melhor qualidade tanto no curso de Letras como no ensino básico, onde tais professores futuramente irão atuar, ou já vem atuando, como é característico dos cursos noturnos de Letras.

O nosso *corpus* foi constituído a partir de memórias de leitura de alunos recém-ingressos (no primeiro período) no curso de Letras noturno da UFPB, ano de 2011, também de um questionário aplicado aos alunos, em relação à leitura, em caráter complementar – um ano após a produção das memórias, especificamente no período 2012.1 – investigando sobre as leituras, as concepções e questões sobre o curso.

¹ Refiro-me ao site <http://www.fe.unicamp.br/alle/publicacoes.htm>, onde encontramos catálogos de pesquisas, projetos, teses, dissertações, livros e outros materiais voltados para a leitura, desenvolvidos pela Unicamp.

As memórias de leitura resultaram de uma atividade elaborada e desenvolvida pela professora da disciplina, a qual ministrava a disciplina Leitura e produção de textos I, no período 2011.1, aos alunos de Letras – habilitação em Português. Na ocasião, tratando sobre concepções de leitura, foi pedido que os alunos produzissem um texto enfocando suas memórias de leituras, desde a infância aos dias atuais. Nesse período, como bolsista do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*² (REUNI), desenvolvendo atividades de monitoria com os alunos, estávamos acompanhando a turma e tivemos acesso a essas 40 memórias. Após leitura atenta desses textos, verificamos que eles poderiam ser utilizados como *corpus* de nossa pesquisa. Primeiramente, falamos com a professora da disciplina acerca da possibilidade de vir a tratá-los como *corpus*. Como a professora não se opôs, solicitamos permissão dos alunos.

Apesar de ter permanecido com as 40 produções, dois semestres depois, quando procuramos os alunos para assinar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*³, fornecido pelo Comitê de Ética, e aplicar o questionário, conseguimos contato com apenas 19 alunos. Como já havia se passado um ano, tornou-se difícil encontrar toda a

² O Governo Federal, através do Decreto nº 6.096, de 24.04.2007, criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Para a UFPB, conforme informações constantes no site http://www.ufpb.br/reuni/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=33, esse programa representou a possibilidade de fazer uma proposta de reestruturação e expansão, para o período 2008-2012, com um valor total de até R\$ 136 milhões. Trecho retirado do site: < http://www.ufpb.br/reuni/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=33 . Acessado em 29/12/2012.

Este projeto está voltado para a graduação, no qual alunos da pós-graduação são incumbidos de auxiliar os alunos, através de atividades, em determinadas disciplinas. Conforme o plano de atividades proposto aos bolsistas, alunos de pós-graduação, seus objetivos são: “Auxiliar os alunos de graduação a superar os problemas de aprendizagem nas disciplinas com alto índice de reprovação; Identificar os problemas gerais que determinam a evasão discente em determinadas disciplinas da graduação; Orientar os alunos da graduação na construção de uma rotina pedagógica: leituras orientadas, estudo dirigido e aplicação de exercícios de fixação; Favorecer o diálogo entre alunos e professores da graduação; Promover o intercâmbio entre os alunos da graduação e da pós-graduação”. (PROLING. **Reunindo experiências de ensino-aprendizagem e unindo pós e Graduação**: todos são mestres e aprendizes. Projeto REUNI, João Pessoa, UFPB campus I, 2011.)

³ Documento obrigatório em pesquisas com seres humanos, fornecido pelo Comitê de Ética. Nesse termo, o sujeito participante fica ciente dos objetivos e procedimentos da pesquisa a ser desenvolvida, aceitando voluntariamente sua participação e divulgação pública e acadêmica dos dados coletados.

turma, tendo em vista que alguns desistiram do curso, outros não cursaram a mesma disciplina naquele semestre e outros apresentaram certa resistência, não consentindo o uso de seus trabalhos como *corpus* para esta pesquisa.

A decisão por aplicar os questionários um ano depois decorreu do fato de esses alunos já terem cursado disciplinas que trabalhassem questões relacionadas à temática. Acreditávamos que, a partir das memórias, teríamos acesso ao discurso desses alunos antes de se aprofundarem nos conceitos e concepções de leitura trabalhados nas disciplinas do curso, e, através dos questionários, poderíamos observar as expectativas desses alunos depois de ampliarem seus conhecimentos em relação à leitura.

Em relação ao questionário, estruturado e de caráter complementar, apresentamo-lo a esses mesmos 19 alunos, no período 2012.1. Apesar de entregar o questionário a 19 alunos, apenas 14 alunos responderam. O questionário é composto de 10 questões. Algumas das questões foram elaboradas por mim, outras foram retiradas do projeto “Práticas escolares de leitura e discursos sobre a leitura”, coordenado pela professora Dra Maria Ester Vieira de Sousa (Ver anexo A). Essas questões focaram as concepções de leitura, as leituras realizadas, expectativas em relação ao curso e foram respondidas por escrito por cada aluno participante, ou seja, aqueles que haviam realizado a atividade de produção, os relatos de suas memórias sobre a leitura. Dessa forma, o *corpus* final da pesquisa ficou assim constituído: 19 produções textuais (memórias de leitura) e 14 questionários.

Para melhor sistematização dos dados do nosso *corpus*, as memórias e os questionários foram digitados, e aqui os alunos serão representados por letras e números A1, A2... onde “A” corresponde a aluno e os números são a ordem que damos às memórias. O mesmo procedimento foi tomado com os questionários Q1, Q2... onde “Q”

corresponde ao questionário e os números são a ordem que demos a eles, a mesma ordem das memórias.

Neste trabalho, a análise estará atrelada à teoria, a qual será explicitada durante as análises. No entanto, no primeiro capítulo, faremos um breve apanhado sobre a leitura, de modo a esclarecer alguns conceitos que serão trabalhados ao longo dos capítulos de análise. Os capítulos desta dissertação estão divididos em: capítulo I - Leitura como prática social e cultural; capítulo II – Memórias de leitura; capítulo III – Concepções de leitura; Considerações finais.

CAPÍTULO I - LEITURA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL

A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros.

(Roger Chartier)

1.1 Uma leitura da leitura

É inegável, na sociedade contemporânea, o valor positivo atribuído à prática de leitura. À ela têm se atribuído valores máximos. O cartaz abaixo ilustra essa compreensão, ao apresentar nove afirmações positivas relacionadas ao bem que a leitura pode trazer às pessoas. Benefícios estes que se afirma garantir através dessa prática, desde a facilidade na escrita até o aumento do senso crítico.

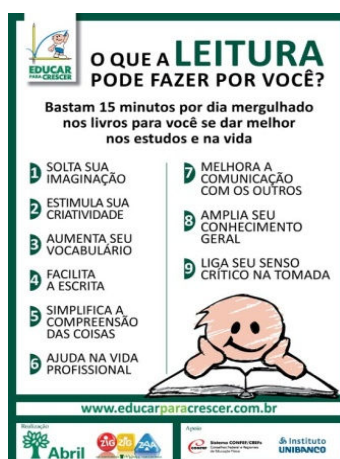


Figura 1: Valores atribuídos à leitura

Fonte: Editora Abril. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/index.shtml> . Acesso em: 05 jul. 2012.

Como afirma Sousa (2008, p.1), quando tratamos de questões sobre a leitura “estamos sempre nos repetindo”. Rótulos já cultural e politicamente bem quistos sobre

leitura circulam diariamente nos discursos de professores⁴, de alunos, nas redes sociais, nas campanhas publicitárias, feiras de livros, congressos e eventos nacionais e internacionais. Antecipando os resultados de nossa análise, é o que veremos de maneira recorrente nos discursos dos sujeitos aqui analisados. Muitos, para não dizer a maioria, atribuem à leitura esses mesmos valores.

Como vemos, a leitura é um bem cultural já cristalizado e superestimado, poderíamos dizer, no mundo inteiro. No entanto, Abreu (1999) e Sousa (2009) ressaltam que é preciso investigar qual é o objeto da leitura. Assim, fazemos nossos os questionamentos de Sousa (2009): “A leitura de todo e qualquer texto engrandece a alma? A leitura de todo e qualquer texto emancipa o sujeito?” (SOUSA, 2009, p. 2268). É evidente que, quando se exalta a leitura dessa maneira, não se trata de qualquer leitura, mas de certas leituras autorizadas, institucionalizadas, cristalizadas no cânone. Ou seja, é reconhecido socialmente, hoje – e sempre foi nas mais diversas épocas, que leitor é aquele que faz certas leituras e não outras. É preciso ler o que é socialmente aceito, caso contrário não será considerado leitor. Abreu (1999), discorrendo sobre práticas de leitura, afirma:

Por detrás de afirmações corriqueiras nos dias atuais, como “ler é bom” há uma seleção implícita de um conjunto de obras que tornam “bom” o ato de ler e que justificam outras tantas afirmações, também bastante comuns, como “os jovens não têm o hábito da leitura”. Na verdade, lê-se muito livro de auto-ajuda, de vulgarização científica, muita ficção científica, história em quadrinho, lê-se muito sobre *hobby*, sobre astros da música e do cinema, muitas recolhas de piadas. Mas lê-se pouco “bons livros”: pouca filosofia, pouca literatura erudita, pouca reflexão política séria. Em resumo, parece haver uma diminuição do interesse pelos livros positivamente avaliados pela escola, pela academia, pela crítica literária. [...] Novo perigo ronda o mundo da leitura, pois espera-se que esses valores fossem reverenciados e entendidos como algo de que não se poderia prescindir. (ABREU, 1999, p. 14, 15)

⁴ Refiro-me a resultados obtidos na pesquisa Práticas Escolares de Leitura e discursos sobre a leitura, coordenado pela prof. Dra Maria Ester Vieira de Sousa, que investiga as práticas de alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa- PB.

Abreu (1999) também sinaliza que essa “ausência” da leitura considerada salutar e eficiente não é de hoje. Até porque o que hoje muitos consideram como leitura de boa qualidade já foi considerada o “lixo cultural” de outra época, como o romance, por exemplo, que em séculos anteriores era visto como uma leitura de pessoas com pouca instrução, uma leitura que pouco trazia prestígio e, por essa razão, deveria ser evitada. Desse modo, compreendemos que esse processo sempre existiu – essa seleção de objetos da leitura – o que muda é a época, as pessoas que leem e os modos como leem.

A leitura pode ser contemplada a partir de diversas óticas. Nesta dissertação, escolhemos abordar a leitura como processo dinâmico no qual o leitor é ativo, participa da construção de sentido, brinca, faz usos e táticas (CERTEAU, 1994). A leitura, nesse sentido, é prática social, engajada no cotidiano, e não se desvincula do leitor. Durante muito tempo, no método escolástico, conforme apresentado por Manguel (1997), a leitura foi apresentada, por exemplo, como objeto de recitação e decodificação gráfica: “O mérito desse tipo de leitura não estava em descobrir uma significação particular do texto, mas em ser capaz de recitar e comparar as interpretações de autoridades reconhecidas e, assim, tornar-se ‘um homem melhor’.” (MANGUEL, 1997, p.97) (grifos do autor)

Para embasar nosso trabalho sobre leitura, elegemos autores como Abreu (1999), Certeau (1994), Chartier (1999a, 1999b), Manguel (1997) Orlandi (1988, 2010), Soares (2009) e Sousa (2008, 2009, 2010), os quais veem a leitura como prática social, institucionalizada e diversificada, de acordo com cada sociedade, tempo, lugar, leitor.

Considerando os diversos aspectos sob os quais a leitura se apresenta, Orlandi (1988) traz conceitos que remetem à polissemia da noção de leitura. Para a autora, a leitura pode ser vista como “atribuição de sentidos”, em um sentido mais amplo; pode ser vista como “concepção”; como “construção de um aparato teórico”; ou, ainda, num

sentido mais restrito, como decodificação, como é o caso da escola, onde a leitura é vista de modo formal e institucionalizado. Muitos são os conceitos sobre a leitura apresentados por Orlandi (1988), porém, assumindo a perspectiva discursiva, concordamos com a autora quando afirma:

[...] a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade. (ORLANDI, 1988, p. 9)

Nesse sentido, os aspectos levantados por Orlandi (1988): as condições, os modos de relação, a produção de sentidos, a historicidade, remontam a leitura como um processo onde “sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente” (ORLANDI, 1988, p. 10).

Para Soares (2009), a leitura está vinculada às práticas da sociedade, de pessoas que possuem algum nível de letramento. Ou seja, letrado é o indivíduo que se relaciona com a leitura e com a escrita, embora, muitas vezes, não seja alfabetizado. Leitura envolve práticas de determinada sociedade que vão além do ato de decodificar, envolve processos culturais de apropriação da leitura e da escrita. Assim, para essa autora, ler

[...] é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa ... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*. (SOARES, 2009, p. 48)

É interessante destacar que esse conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos está marcado socialmente e, segundo Foucault (2011), é controlado, organizado ou até incluído ou excluído, de acordo com as relações de poder. Desse modo, implica observar que as práticas sociais da leitura inserem-se, de acordo com as circunstâncias que são empregadas, em uma determinada sociedade, tornando-se

“naturalizadas”. Essa ideia é também corroborada por Chartier (1999a), embora destacando a liberdade do leitor, quando afirma:

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 1999a, p.77)

Certeau (1994), semelhante a Foucault, analisa a leitura como uma prática imersa nessa “ordem do discurso”: para ele, “[...] ler é peregrinar por um sistema imposto” (CERTEAU, 1994, p. 264). Nessa perspectiva, o sistema controla, disciplina, mas, ainda assim, às vezes é possível burlar esse sistema. O leitor, esse “[...] viajante que circula em terras alheias” com suas astúcias, vai adquirindo “liberdade”: “[...] a criatividade do leitor vai crescendo à medida que vai decrescendo a instituição que a controlava.” (CERTEAU, 1994, p. 267- 268). Para Certeau, o leitor adquire independência conforme são transformadas as relações sociais que impõem o modo de relação com o texto. O autor lembra que, na Idade Média, nas leituras religiosas, o leitor não tinha autonomia, só podia receber o texto sem “refazê-lo”, não podia transformá-lo, nem ser construtor de seus sentidos. E compara esse processo com o que ocorre nos dias atuais com a televisão, quando alguns analistas concebem os telespectadores como “consumidores”, colocados na impossibilidade de traçar sua própria escrita na telinha onde aparece a produção do Outro – “da cultura” (CERTEAU 1994, p. 264).

Fazendo uma leitura de Certeau, Chartier (1999b) reconhece a efemeridade da leitura em detrimento da escrita. Esta é vislumbrada como aquela que “[...] acumula, estoca, resiste ao tempo”, enquanto “a leitura não tem lugar” (CERTEAU, 1994, p. 270). Chartier (1999b, p.13), em seus estudos sobre as práticas de leituras e impressos

na Europa entre os séculos XIV e XVIII, considera que “[...] a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos” e acrescenta:

Dessas determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito. (CHARTIER, 1999^b, p. 13)

Os objetivos, motivos, momentos e espaços de leitura são diferentes em cada sociedade e podem variar de acordo com as comunidades de leitores que se apropriam do texto. Um texto de uma obra literária pode ser lida por um indivíduo por lazer, e, em outro momento, esse mesmo texto pode ser trabalhado na escola como proposta de uma determinada atividade. Não se trata, assim, de uma mesma leitura, ou do mesmo leitor. Ainda que seja o mesmo indivíduo da leitura de lazer e da atividade, os olhos são outros, os objetivos da leitura se distanciarão. Assim: “[...] o essencial é compreender como os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos” (CHARTIER, 1999^b, p. 16).

Manguel (1997), em “Uma história da leitura”, apresenta, em vários momentos da história, personagens ilustres e comuns em seus momentos de leitura, de lazer ou de obrigação, em alta voz ou silenciosa, lendo o sagrado ou o profano. Essa é uma das faces do leitor, aquele que muda os modos, as estratégias, os lugares e os objetos da leitura. O ato de leitura pode envolver todo o corpo, como nos descreve esse autor:

Nos textos sagrados, nos quais cada letra e o número de letras e sua ordem eram ditados pela divindade, a compreensão plena exigia não apenas os olhos, mas também o resto do corpo: balançar na cadência das frases e levar aos lábios as palavras sagradas, de tal forma que nada do divino possa se perder na leitura. (MANGUEL, 1997, p. 62)

Ou, ainda, imobilizá-lo de tal forma que “[...] nada se move, exceto meus olhos e a mão que vira ocasionalmente a página, e, contudo, algo não exatamente definido pela palavra *texto* desdobra-se, progride, cresce e deita raízes enquanto leio.” (MANGUEL, 1997, p. 42. Grifos do autor). O autor considera assim o leitor atual, como aquele que só move os olhos, encontrando-se concentrado, envolvido na leitura, “cego e surdo”, ao mundo ao seu redor. É evidente que esse é apenas um dos comportamentos observados no leitor atual. Entendemos que existam outros modos de ler, dependendo das circunstâncias, e considerando os suportes atuais.

Assim como Chartier (1999a), Manguel (1997) vê o leitor, o texto e a leitura como algo que muda com o tempo, com as circunstâncias:

Jamais voltamos ao mesmo livro e nem à mesma página, porque na luz vária nós mudamos e o livro muda, e nossas lembranças ficam claras e vagas, e de novo claras e jamais sabemos exatamente o que aprendemos e esquecemos, e o que lembramos. O que é certo é que o ato de ler, que resgata tantas vozes do passado, preserva-as às vezes muito adiante no futuro, onde talvez possamos usá-las de forma corajosa e inesperada. (MANGUEL, 1997, p. 82-83)

Assim, poderíamos reafirmar que as práticas de leitura demonstram a cultura, a história, o fazer de uma determinada sociedade. Não se desvincula do tempo, do espaço, nem dos princípios e preceitos que regem tal comunidade. Mediante esses pressupostos teóricos, compreendemos que o perfil do leitor pode ser evidenciado a partir das memórias que ele tem de suas práticas de leitura, ao longo do tempo.

Discorremos até o momento sobre a leitura enquanto prática social, cultural e sobre diversos modos de leitura. Neste momento, considerando especificamente as práticas leitoras, os discursos dos sujeitos sobre suas concepções e práticas de leitura, passaremos a uma breve resenha de alguns trabalhos que guardam relação direta com a pesquisa que desenvolvemos.

Sales (2009), na tese intitulada “Da(s) história(s) de leitura às práticas de leitores: O discurso de alunos concluintes do curso de letras”, trabalhou como *corpus* de sua pesquisa, entrevistas com alunos do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, assim como nós também o faremos em relação aos alunos recém-ingressos no curso de Letras dessa mesma instituição. A tese de Sales (2009) tem como objetivo geral “[...] investigar o discurso sobre leitura de alunos concluintes do Curso de Letras” (SALES, 2009). Nesse trabalho, a autora analisa as concepções e práticas de leituras de alunos concluintes do curso, baseando-se no que os alunos dizem em entrevista sobre o assunto e o que se espera deles, conforme as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras. Sales (2009) conclui que, de modo geral, o perfil dos alunos entrevistados se distancia do modelo estabelecido pelas Diretrizes, além de muitos desses alunos afirmarem que não se sentem preparados para lidar com questões sobre o ensino da leitura em sala de aula.

Benevides (2006), em “A formação de professores do curso de letras –Aspectos para uma prática reflexiva”, trabalha com as práticas leitoras dos alunos em formação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, realizadas no curso de Letras. Nesse artigo, um recorte de sua tese, ela apresenta, através de memoriais de leitura dos alunos da graduação em Letras, o percurso de leituras acadêmicas que os alunos fizeram, com intuito de refletir sobre o processo de formação de professores, visando à ampliação da visão crítica e reflexiva na formação desses alunos.

Sousa (2006, 2008, 2009, 2010) desenvolve pesquisas voltadas para as leituras de alunos e professores do ensino básico, focando suas práticas, seus discursos, procurando “registrar, catalogar e analisar” (SOUSA, 2006) tais práticas, de modo a contribuir para uma história da leitura, em especial, na Paraíba. Nos artigos

“Desnaturalizando o discurso sobre a leitura” (2006) e “Leitura de professores e alunos: entre o prazer a obrigação” (2008), a autora apresenta resultados dessas pesquisas.

Gurjão (2009), na dissertação “Memórias, práticas e discursos sobre a leitura”, volta-se para as memórias e práticas leitoras de professores e alunos do ensino básico (primeiro ciclo: da alfabetização ao 5º ano), buscando compreender como se dá o processo de formação de leitor e também investigando os discursos dos professores acerca do trabalho com a leitura em sala de aula.

Cavalcanti (2010), na tese “Universidade e escola: Dos discursos sobre a teoria e a prática no contexto do curso de Letras”, analisa o discurso de alunos recém-ingressos, concluintes e egressos do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Além de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, a autora analisa documentos prescritivos do curso, bem como o projeto político pedagógico (PPP). A tese tinha como objetivo geral

[...] identificar, discutir e analisar, nos documentos oficiais que regem a educação superior no Brasil, o papel da universidade e dos cursos de Letras, no que diz respeito à formação daqueles que prepara para o exercício do ensino de Língua Portuguesa, como também refletir sobre os discursos de professores da disciplina Prática Pedagógica do Ensino de Língua Portuguesa, alunos e ex-alunos do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, tendo em vista serem os sujeitos principais da intrincada rede de relações em que se tece o fazer educativo. (CAVALCANTI, 2010, p.10)

Cavalcanti (2010) verificou as relações entre o que as Diretrizes definem sobre o curso e quais são os discursos dos alunos e professores que passaram pela formação.

Barbosa (2011), no livro “Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores”, aborda questões sobre o ensino da literatura nas escolas. Em um dos capítulos, a autora constata que muitas das questões-problemas enfrentadas pelos professores na sala de aula provêm de “questões mal formuladas” no curso de Letras, que, em muitos momentos, deixa sua função de formador de professores

(licenciatura) e foca-se mais nas leituras “corretas” do cânone literário, formando “melhor bacharéis do que professores”.

Segabinazi (2011), na tese “Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI”, analisando o discurso de professores e alunos do curso de Letras, discute sobre a formação desses últimos, no que diz respeito à parte de Literatura, investigando a metodologia empregada pelos docentes, a questão das leituras do cânone literário. Segabinazi (2011) busca voltar o olhar aos cursos de formação de professores, especialmente do curso de Letras, a fim de refletir e contribuir para melhor preparação de seus graduandos ao atuarem no ensino básico, lugar de destino desses professores.

Diante dessas discussões sobre a leitura, na escola, na academia, na sociedade, nos livros, nas pesquisas, nos eventos e congressos em geral, compreendemos que há muito o que discorrer sobre esse tema, embora, às vezes, a sensação de exaustão chegue a transparecer ao se ler tantos trabalhos relacionados ao tema. No entanto, vemos que o olhar sobre a leitura nunca é o mesmo. Há pontos de vista diferentes, épocas diferentes, teorias diferentes, e isso faz com que cada trabalho apresente um modo novo de enxergar este tema tão amplo: o da leitura.

1.2 Conceitos e procedimentos: as categorias teóricas de análise

Tendo em vista os trabalhos citados, voltamos nossa investigação para o discurso dos alunos recém-ingressos no curso de Letras da UFPB, a partir de suas memórias de leitura, envolvendo suas práticas leitoras. Para isso, esta dissertação é baseada na perspectiva da leitura como prática social e cultural, levando em consideração pressupostos teóricos da Análise do Discurso. Nesse sentido, conceitos de sujeito, linguagem, discurso e memória também estarão presentes em nossa análise.

Como embasamento para discussão dos dados, pautamos-nos em autores como Foucault (2011), Pecheux (1975), Orlandi (1988, 2010), Certeau (1994), Chartier (2010), dentre outros.

Orlandi (2010), seguindo os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de inspiração francesa, compreende a linguagem como mediadora imprescindível entre o ser humano e sua realidade social. Sob essa perspectiva, a língua é vista como fenômeno social e não apenas como suporte, e por isso mesmo os estudos que a envolvem devem estar ligados aos sujeitos que a produzem, bem como a suas condições de produção. Como afirma Orlandi:

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpretação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade retoma sentidos preexistentes. (ORLANDI, 1988, p. 19)

O processo acima descrito é denominado de “ilusão discursiva do sujeito”. Esse conceito, teorizado em Pecheux (1975), permite compreender que o sujeito, cada vez que faz uso da língua, na produção dos discursos, está sempre reproduzindo algo já dito anteriormente, por outro sujeito, em outro lugar. Mesmo que esse sujeito não se dê conta disso (isso é um processo inconsciente), ele parece ser e assume o lugar de origem do dizer. Isso ocorre devido ao que Pecheux (1975) chama de esquecimentos, é preciso esquecer para se ter a ilusão de ser a origem do dizer.

Pecheux (1975) apresenta dois tipos de esquecimentos. O número um está na ordem do ideológico: “[...] por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes.” (ORLANDI, 2010, p. 35), ou seja, o sujeito não é a origem do dizer, mas age como se o fosse. O número dois,

por sua vez, está na “ordem da enunciação”. Quando o sujeito fala, ele o faz de uma maneira e não de outra, deixa de falar “isso” porque falou “aquilo”.

Esses processos estão presentes nos discursos, e causam efeitos de sentidos diferentes dependendo do sujeito e das condições de produção do enunciado. Nesse caso, até o silêncio, as ausências, dão margem para a análise de um dizer, de um discurso.

Sobre o discurso, Foucault (2011, p. 7), simulando um diálogo entre o desejo e a instituição, diz que este é sempre controlado, marcado, vigiado na sociedade:

O desejo diz: “Eu, eu não queria ter de entrar nessa ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém”.

O dizer dos sujeitos está sempre controlado e imbuído de resquícios do poder, e é por isso que “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. (FOUCAULT, 2011, p. 9)

Esses sujeitos, marcados ideologicamente, muitas vezes, dizem o que dizem de tal forma, porque não poderiam dizê-lo de outra. A esse respeito, Sousa (2008), em um de seus artigos, refere-se ao professor como sujeito que fala de uma maneira, de um lugar ideologicamente marcado em relação à leitura, se ele falasse do lugar de aluno, o efeito de sentido seria outro, talvez enxergasse a leitura sob outra perspectiva.

1.2.1 Memória: uma lembrança peculiar

Como já apresentado, nosso *corpus* se constitui a partir das memórias dos alunos do curso de Letras. Investigaremos o discurso desses sujeitos sobre as concepções de leitura e suas práticas. Deste modo, é interessante apresentar aqui o conceito de memória que utilizaremos em nossas análises, considerando o gênero (memórias) utilizado pelos alunos para produzir suas histórias de leitura.

Chartier (2010), em “A história ou a leitura do tempo”, faz uma diferenciação entre memória e história. A partir dos estudos de Paul Ricoeur, Chartier afirma: “A primeira é que distingue o testemunho do documento” (CHARTIER, 2010, p.21). O testemunho estaria ligado à memória, pois é indissociável da testemunha, de suas declarações tidas como verdadeiras. A esta lhe é dada total confiança. O documento está ligado à história, aquilo que depende de comprovação, que permite o acesso a fatos “[...] que se consideram históricos e que nunca foram a recordação de ninguém” (CHARTIER, 2010, p. 21, grifos do autor). Desta forma, compreendemos que os documentos são provas de fatos ocorridos em determinado momento. Nesse sentido, testemunho e documento se opõem um ao outro.

A segunda diferença entre memória e história está no “imediatismo” que tem a memória em detrimento da história, a qual é construída pelas regularidades e causalidades. Por fim, a terceira diferença está no *reconhecimento* do passado que marca a história, enquanto a memória está ligada à *representação* do passado. Para o autor, “[...] a imediata fidelidade (ou suposta fidelidade) da memória opõe-se a intenção de verdade da história, baseada no processamento que são vestígios do passado, e nos modelos de inteligibilidade que constroem sua interpretação.” (CHARTIER, 2010, p. 22).

Entendemos que, apesar de algumas diferenças apresentadas, a memória faz parte da história, pois é o registro peculiar, individualizado e, ao mesmo tempo social, de um determinado acontecimento. É o que, assim como denomina Certeau (1994), chamamos de discurso do *homem ordinário, do homem comum*. Aquele que não está como herói da macro-história, mas faz parte dela (micro-história) e contribui para que o papel da história seja cumprido. Em relação à memória, Certeau (1994) a considera como uma arte que possibilita desenvolver táticas. Segundo ele, a memória é:

Análoga no tempo ao que é uma “arte da guerra” para as manipulações do espaço, uma arte da memória desenvolve a aptidão para estar sempre no lugar do outro mas sem se apossar dele, e tirar partido dessa alteração mas sem se perder aí. (...) A memória vem de alhures, ela não está em si mesma e sim noutro lugar, e ela se desloca. As táticas de sua arte remetem ao que ela é, e à sua inquietante familiaridade. (CERTEAU, 1994, p. 163) (grifos do autor)

O autor ainda destaca que a memória é feita do que ele denomina de “clarões” e “fragmentos”, de detalhes que fazem toda a diferença, lembranças que se destacam, e compara-a com uma metonímia diante do todo. Assim, entendemos que a memória é construída de saliências de uma história que marcou, seja positiva ou negativamente. O que se apresenta ali (no momento da lembrança) implica o desaparecimento de outros fatos, são os esquecimentos, intencionais ou não. Assim, a memória pode ser considerada instável, apresenta certa “mobilidade”, pois a lembrança altera no tempo e no espaço, cada vez que se faz uso dela.

Ao escrever sobre suas memórias de leitura, solicitadas pela professora, os alunos a fizeram sob um determinado modelo. Então, aqui destacaremos o gênero *memorial*, em que poderíamos enquadrar tal atividade desenvolvida.

Carvalho & Correa (2012) entendem o memorial como uma estratégia nos cursos de formação, sobretudo o de professores. Para os autores, através do memorial, “[...] os alunos poderão compreender suas trajetórias de vida/ escolar e seus históricos

de aprendizado por meio desta auto-reflexão, possibilitando ressignificar suas práticas leitoras.” (CARVALHO & CORREA, 2012, p. 1)

Mas o que é memorial? Segundo os autores acima citados, “O memorial escrito é um texto narrativo onde o autor relata sobre sua própria vida, descrevendo acontecimentos considerados importantes da sua trajetória de vida.” (CARVALHO & CORREA, 2012, p. 4). Através desse gênero, é possível resgatar uma história. No nosso caso, a trajetória de leitura dos alunos recém-ingressos no curso de Letras.

Sabemos que “Toda leitura tem sua história” (ORLANDI, 1988, p. 41). Para nós, interessa investigar essas memórias de leituras que são construídas a partir dessa *representação* de um passado tão peculiar, mas que, no fundo, corroboram para que se entendam muitas questões da história atual desses sujeitos. Assim, fazemos nossas as palavras de Gurjão (2009, p. 15): “Estou endossando uma história de leitura que não é a ideal, nem a pregada pela escola, mas é uma história que deve ser conhecida e pesquisada.”

CAPÍTULO II - AS MEMÓRIAS DE LEITURA

As histórias são nossa memória, as bibliotecas são os depósitos dessa memória, e a leitura é o ofício por meio do qual podemos recriar essa memória, recitando-a, glosando-a, traduzindo-a para a nossa experiência.

(Alberto Manguel)

Para efeito da análise dos dados, faz-se necessário explicitar as condições de produção em que se inserem os sujeitos dessa pesquisa, pois, segundo Orlandi (1988, p. 18-19), “Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação”. Mais adiante, ela complementa: “[...] o dizer não é apenas do domínio do locutor, pois tem a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres”.

Conforme explicitado na introdução, realizamos a pesquisa no curso de Letras da UFPB, primeiro período noturno, do ano 2011.1. Assim, cabe-nos fazer referência a algumas questões importantes sobre esse curso, especificamente, relativas a algumas mudanças que ocorreram em sua estrutura curricular alguns anos atrás, para, em seguida, situarmos melhor as condições de coleta do *corpus* para realização dessa pesquisa.

No período 2007.1, foi re-inaugurado um novo curso de Letras na UFPB. Explicaremos porque estamos considerando como novo. Sales (2009) informa que o curso teve sua autorização em 1952 e foi reconhecido em 1955. A estrutura curricular que funcionava até o ano de 2006 era a de 1978. Portanto, quase três décadas passadas. Em 2007 deu-se início a uma nova estrutura curricular nesse curso.

Fomos participantes desse processo, dado ingressar na universidade no período de 2006.2. Nessa época, no curso de Letras, era possível escolher outra língua como habilitação, sendo possível, pode-se dizer, realizar dois cursos em um. As pessoas faziam vestibular para “Letras”, independentemente de qual língua iriam escolher. A

partir do ano de 2007.1, isso mudou. Com base no Parecer 28/2001 da Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, “[...] a UFPB elaborou o seu Projeto Político Pedagógico” que entrou vigor em 2007. A partir desse momento, cada habilitação (Português, Inglês, Espanhol, Francês e, posteriormente, Letras Clássicas e Tradução) passava a ser escolhida no momento da inscrição para o vestibular e não depois que se ingressava, como era feito antes.

No que diz respeito às disciplinas do currículo relacionadas à leitura, Sales (2009), fazendo um panorama sobre o curso de Letras da UFPB, classificou essas mudanças no currículo como positivas para a área de estudos da leitura, pois foram introduzidas disciplinas que enfocam a teoria da leitura aliada à prática, como aparato principal para a formação do profissional de Letras. Como antes isso não ocorria, “[...] ele (*o aluno em formação*) seria um mero (re) produtor do conteúdo visto no curso sem ter uma visão crítica do processo ensino-aprendizagem” (SALES, 2009, p.60, grifo nosso). Deste modo, com esse novo formato de estrutura curricular, questões sobre leitura seriam mais trabalhadas. Segundo essa autora:

É indiscutível [...] a importância da leitura na formação dos alunos de Letras, tendo em vista que se formar enquanto leitor no decorrer do curso e ampliar a visão crítica de leitura após o mesmo são condições sem as quais o sujeito graduado em Letras não poderá atuar de modo a propiciar a formação de leitores competentes em sala de aula. (SALES, 2009, p. 58)

Entendemos que a formação do aluno de Letras não se restringe aos anos iniciais do curso, e, como aponta Sales (2009), é preciso que, ao longo do curso, e, mesmo depois da conclusão deste, esse processo continue, a fim de que sua atuação em sala de aula “propicie” a formação de novos leitores.

No currículo atual da UFPB, constatamos a disciplina *Leitura e Produção de Textos I* (ver anexo B). Essa disciplina é ofertada no primeiro período do curso de

Letras e tem como objetivo principal a introdução de conceitos, noções e práticas relacionadas à leitura. Além de conteúdos voltados para leitura, há um enfoque na produção textual, apresentando conceitos e concepções, perspectivas e gêneros textuais, bem como atividades de produção do aluno ingressante. Visualizamos melhor, no quadro abaixo, a parte que nos interessa neste momento:

EMENTA: Concepção de leitura. A relação leitor, texto e autor. Reflexões teórico-práticas: abordagem de diferentes gêneros textuais/discursivos.
OBJETIVO GERAL: Desenvolver a capacidade crítica para a produção de leitura e produção de textos, com base em diferentes perspectivas teóricas.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Conhecer as diferentes concepções de leitura; 2. Compreender a natureza da relação leitor/autor/texto; 3. Relacionar as concepções de leitura com as questões de ensino; 4. Compreender a noção de gêneros textuais/discursivos, sua descrição e funcionalidade; 5. Reconhecer a importância da noção de gênero para o ensino; 6. Identificar os elementos de textualidade, considerando suas implicações para a leitura e a escrita; 7. Analisar e produzir textos representativos de diferentes gêneros textuais/discursivos.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: 1ª UNIDADE: LEITURA 1. Conceituação de leitura 1.1 A polissemia da noção de leitura 1.2 Perspectivas de leitura 1.2.1 Cognitivista 1.2.2 Sócio-interacionista 1.2.3 Discursiva

Quadro: Programa da Disciplina LPT - I⁵

É interessante salientar que, na ementa, há uma parte dedicada à conceituação de leitura e suas perspectivas. Podemos compreender que esses conteúdos de ensino, dentre outros, justificam-se devido à compreensão de que os alunos egressos do Ensino Básico,

⁵Quadro criado pela autora da dissertação, a partir do programa da disciplina Leitura e produção de Textos I. O programa foi cedido pela professora da disciplina.

sobretudo, os recém-ingressos no curso de Letras, não veem questões teóricas sobre leitura e linguagem na perspectiva da Linguística, constituindo, assim, algo novo para eles. Isso também ocorre com outras disciplinas, como *Fundamentos em Linguística*, que também é ofertada aos alunos no primeiro período. Essa disciplina visa a apresentar o “[...] delineamento da Lingüística enquanto ciência. Caracterização da natureza da Lingüística e das gramáticas, a partir da discussão entre descrição e prescrição. Caracterização da natureza da língua e da linguagem. Conceitos básicos.” (PROGRAMA DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS EM LÍNGUÍSTICA, 2007) ⁶. Inclusive, o projeto do governo, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁷ do qual participamos como bolsista, apresenta, juntamente com o PROLING, como um de seus objetivos, auxiliar os alunos recém-ingressos à universidade nas dificuldades apresentadas nessas e em outras disciplinas, prioritariamente disciplinas de primeiro período, exatamente pelo fato de muitas delas apresentarem um alto índice de reprovação, sobretudo, por causa do conteúdo ser novo para eles.

Assim, observando os programas de algumas disciplinas da grade atual do curso de Letras, a exemplo de Leitura e Produção de Textos I, Leitura e Produção de Textos II e Fundamentos em Linguística, verificamos que, durante todo o curso, questões acerca de linguagem e de leitura são reforçadas. É evidente que em algumas delas o enfoque passa a ser outro, mas, ainda assim, estão sempre retornando/retomando conceitos e noções trabalhadas no início do curso.

Nesse currículo, as disciplinas são voltadas para a formação de concepções de leitura, objetivando o embasamento teórico-metodológico dos alunos recém-ingressos

⁶Os programas das disciplinas estão disponíveis no site:

<http://www.cchla.ufpb.br/dlcv/images/pdf/programas/fundlinguistica.pdf>. Acessados em 09/07/2012.

⁷ Ver nota de rodapé de nº 2

ao curso de Letras. Como também afirma Sales (2009), essas disciplinas, juntamente com *Leitura e produção de Textos II*, que trata mais especificamente de questões de escrita, auxiliam o aluno a resolver problemas de leitura e de escrita advindas do ensino básico, aumentando e desenvolvendo suas habilidades, tendo em vista que o aluno de Letras será formado professor de língua, e se faz essencial que este seja proficiente nessas questões.

Situadas as condições mais amplas em que se desenvolveu a pesquisa, retomemos brevemente o que poderíamos chamar de suas condições imediatas. Como já mencionado, o *corpus* foi constituído a partir das memórias de leitura de alunos do primeiro período de 2011 de Letras Vernáculas noturno, e de um questionário estruturado aplicado um ano depois, no período 2012.1.

As memórias de leitura, conforme já afirmamos, resultam de uma atividade proposta na disciplina *Leitura e produção de texto I*, pela prof^a Dra. Eneida Martins de Oliveira, que, na ocasião, ministrava essa disciplina, cujo programa foi apresentado na discussão acima. No decorrer da disciplina, a professora apresentou as concepções de leitura sob diferentes perspectivas teóricas, em sala de aula, e pediu que os alunos produzissem um texto sobre suas memórias de leituras, relatando quando e como começaram a ler, o que liam, em um percurso até os dias atuais, o curso de Letras. A atividade adotada pela professora teve a seguinte orientação:

- Após ler o texto abaixo e comentá-lo, em classe, com os colegas e a professora, você deverá escrever um texto relatando a sua história de leitura, a sua experiência com os livros e a escrita.⁸

Os alunos começaram a produção em sala e terminaram em casa, pois o tempo da aula não permitiria que finalizassem.

Os questionários foram obtidos dois períodos depois da coleta das memórias.

⁸ O texto mencionado no enunciado elaborado pela professora da disciplina é “Noções de Leitura e sua relação com o ensino” (SOUSA e PEREIRA, 2008)

A partir da leitura que fizemos dos dados do *corpus* obtido, nesse primeiro momento, dividimos a análise em duas categorias: *A leitura como mundo encantado* e *A leitura como triste recordação*. A partir desses subtítulos, veremos, de um lado, as boas lembranças das leituras, aquelas que “engrandeceram a alma”, que abriram horizontes, e, de outro, as más recordações, frustrações e dificuldades de adentrar no mundo da leitura, sob a influência da família e da escola.

2.1 A leitura como mundo encantado

2.1.1 Sob influência da família

Um dos processos importantes na vida de um indivíduo é, sem dúvida, a alfabetização. É a partir desse momento que a criança passa a conhecer formalmente o alfabeto, a ler o código, a ter uma relação dinâmica com a língua enquanto texto escrito. Assim, uma vez a criança alfabetizada, poderá caminhar com suas próprias pernas ao encontro da leitura. Ainda sobre essa fase inicial de aprendizagem da leitura, Manguel (1997) diz:

Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura. (MANGUEL, 1997, p. 89-90)

Em nossa análise sob essa perspectiva apresentada acima, os dados de nosso *corpus* revelam que esse momento de entrada dos sujeitos no processo de leitura pode apresentar a eles um novo universo. Vejamos o seguinte depoimento:

(1)

A5 - *Olá, nesta poucas linhas vou tentar dizer como foi **curiosa** a minha iniciação a leitura. Tudo começou com minha primeira professora, minha mãe foi ela quem*

*me ensinou a ler e escrever com muita dificuldade pois a mesma trabalhava e tinha pouco tempo mais mesmo assim aprendi entre quatro e cinco anos. Foi ai que comecei a descobrir o mundo da leitura, lia tudo que estava pela frente, placas, cartazes, itinerário de ônibus, nomes de lojas, panfletos e etc.*⁹
(grifos nossos)

Conforme demonstra esse recorte, é importante destacarmos que a alfabetização apesar de ser um processo institucionalizado e tipicamente escolar, pode ser desenvolvida fora desse ambiente. Como afirma Marcuschi (2010, p. 21-22):

A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante o ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever.

E ainda, como afirma Sousa:

[...] a leitura compreendida como prática social se insere no espaço escolar como seu lugar instituído, regulamentado e naturalizado, mas, ao mesmo tempo, não pode deixar de refletir as práticas mais gerais de leitura que vinculam o leitor a outros espaços sociais. (SOUSA, 2008, p. 4)

Em sentido mais amplo, Sousa (2008) apresenta a leitura como uma prática, cuja aprendizagem ocorre, em princípio, no espaço escolar, ou seja, teoricamente, para se aprender a ler é preciso ir à escola. No entanto, é necessário reconhecer, também, que a prática da leitura, de um modo mais geral, “vincula o leitor a outros espaços”. A criança pode aprender a ler fora da escola, como ocorreu com A5, que faz, em tom memorial, a descrição de sua “*curiosa*” iniciação à leitura. A utilização dessa palavra, e não de outra, pode-nos indicar que A5 acredita que sua iniciação à leitura tenha sido diferente, fora do comum, exatamente por ocorrer em outro espaço, não escolar. Ele aprendeu a ler com sua mãe, esta foi sua *primeira professora*. Foi a partir desses ensinamentos que ele pôde, inclusive bastante cedo – entre 4 e 5 anos de idade –, “descobrir o mundo da

⁹ Todos os trechos dos textos dos alunos foram transcritos tal qual foram escritos.

leitura”, e continuar o caminho da leitura com seus próprios passos. Segundo Pennac (2011), a presença materna é de grande importância seja no encaminhamento à escola, ou nas leituras realizadas em casa, ao deitar a criança para dormir, como o autor destaca no trecho a seguir:

Basta esperar o cair da noite, abrir de novo a porta do seu quarto, nos sentarmos à sua cabeceira e retomarmos nossa leitura em comum.
 Ler.
 Em voz alta.
 Gratuitamente.
 Suas histórias preferidas.
 O que acontece então vale a descrição. Para começar, ele não acredita nos seus ouvidos. Gato escaldado tem medo de histórias! A coberta puxada até o queixo, ele está alerta, esperando a armadilha:
 - Bom, o que foi que eu acabei de ler? Você entendeu?
 Mas olha só, não lhe fizemos essas perguntas. Nem outra qualquer. Nos contentamos em ler. Grátis. (...)
 Na noite seguinte, mesmos encontros. E mesma leitura, provavelmente. Sim, há chances de que ele nos reclame o mesmo conto (...)
 Até que ele se ofereça o último prazer do leitor, que é o de cansar do texto, e nos pedir para passar a um outro. (PENNAC, 2011, p. 49-50)

A forte influência da figura materna ainda permanece, em muitos casos, mesmo quando a criança se inicia no processo de escolarização, já que na escola, muitas vezes, as leituras têm um tom de “ler para quê” – é preciso ler para dizer o que entendeu – o que não ocorre, geralmente, em relação às leituras que os pais realizam para os filhos. Inclusive, nesses casos, como ressalta Pennac (2011), o leitor se dá o direito de ler toda noite a mesma história, até enjoar e pedir outra leitura.

Além da mãe como professora e influenciadora de leitura, outros alunos citam a figura de outros componentes da família como responsáveis pelo prazer da leitura:

(2)

A18 - *Quando eu era criança, tive certa dificuldade em aprender a ler, eu conhecia cada letra, mas não conseguia junta-la para formar uma palavra, durante esse período recordo-me que eu ficava olhando para os letrados na rua e pensava o quanto eu gostaria de saber o que aquelas palavras diziam, o mesmo pensamento me ocorria quando eu via alguém lendo algo. Durante a época, que eu não sabia ler, lembro que eu ficava ouvindo a minha avó contar histórias sobre princesas e bruxas, o que aumentava ainda mais a minha*

vontade de ler tudo aquilo, (...) então quando eu finalmente aprendi a ler e fui aos poucos abrindo os olhos para mundo, eu consegui perceber a graça e a grandiosidade que é saber o que está escrito em cada lugar, porque antes disso, eu me “cega” eu via as palavras, as frases, mas não conseguia enxergá-las e foi a partir daí que eu fui descobrindo um novo mundo. (grifos nossos)

Como podemos perceber no relato de A18, a concepção de leitura como decodificação está presente, através do método silábico. Apesar da dificuldade, muitas vezes considerada normal nas crianças de faixa etária de aquisição do código, de juntar as letras para formar palavras, vemos a avó como figura o que influenciou à “vontade de ler tudo aquilo”. Foi a avó quem abriu “os olhos para o mundo”, quem o ajudou a passar as dificuldades da alfabetização. Sales (2009) afirma que os estímulos recebidos para que o sujeito se torne leitor vêm, em geral, da família ou da escola. Essas são inegáveis fontes de influência para a formação não só leitora, mas também para a formação cidadã da criança, como afirma as Leis Diretrizes e Bases da Educação: “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.” (LDB, 1996. Art. 2º)¹⁰

Manguel (1997, p. 85) afirma “[...] antes que essas aptidões (de leitura) possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras o leitor precisa aprender a ler.” (acréscimo nosso). Após o leitor aprender a reconhecer o código verbal, decodificar o texto escrito¹¹, é que pode apropriar-se das práticas de leitura. Foi o que aconteceu com o sujeito A18. As dificuldades foram sanadas com auxílio das leituras da avó. Ela foi a responsável pela cura da “cegueira” que o impedia de enxergar as palavras que estavam por todo lugar, ele as “via”, mas não as “enxergava”.

¹⁰ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 03/01/2013.

¹¹ Gostaríamos de esclarecer que reconhecemos outros modos de leitura que se realizam sem a utilização do código escrito, como, por exemplo, a leitura da imagem, do visual. No entanto, para esta dissertação, foi dado enfoque maior à leitura do código escrito.

E é nesse momento, quando o leitor passa a “enxergar”, que o encantamento e a magia aparecem. Quando A18 diz “*eu ficava olhando para os letreiros na rua e pensava o quanto eu gostaria de saber o que aquelas palavras diziam, o mesmo pensamento me ocorria quando eu via alguém lendo algo*”, ele expressa um desejo ardente de ler. Ler para esse sujeito, era “descobrir um novo mundo”. Assim como ocorreu com Manguel (1997), conforme a descrição de sua experiência ao aprender a ler:

Então, um dia, da janela de um carro (...) vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significante. Eu tinha feito aquilo sozinho. **Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era o todo-poderoso. Eu podia ler.** (MANGUEL, 1997, p.18) (grifos nossos)

Esse encantamento pelo aprendizado da leitura é bastante comum entre crianças em fase de aprendizagem da escrita. Assim, o passar a ler é visto como algo mágico, de transformação, do passar a enxergar o que estava obscuro.

Manguel (1997) também destaca que, na baixa Idade Média, em algumas classes das sociedades cristãs, aprender a ler desde muito cedo era visto como importante, apesar de ser privilégio de poucos da aristocracia e da alta burguesia. As mães ou amas deveriam estar a par do processo de alfabetização. Esse autor ainda destaca que, segundo Leon Battista Alberti, humanista italiano, era tarefa das mães ou amas cuidarem para que as crianças aprendessem o mais cedo possível o alfabeto. Ao nascer, sabemos que, normalmente, o primeiro contato da criança, antes de qualquer outro, é com a mãe, com alguém que a tenha como família, e estes devem ser os responsáveis, desde cedo, a inseri-lo no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Ainda destacando as influências positivas para a leitura, observemos os seguintes depoimentos:

(3)

A6 - *Desde muito cedo fui induzida a gostar de ler. Minha mãe não tinha tempo de parar para me contar histórias, mas ela tinha seus métodos para me estimular ao hábito da leitura. Ao chegar do trabalho trazia com ela diversas histórias em quadrinhos.* (grifos nossos)

A10 - *Comecei minhas leituras a partir dos três anos de idade quando minha mãe lia pra mim enquanto me colocava para dormir.* (grifos nossos)

A19 - *Foi então que minha mãe, dona de casa dedicada, tomou a incumbência de me alfabetizar. Carinhosa, paciente e muito exigente com ela eu realmente aprendi, mas também tive ajuda de meus amigos: A Mônica, o Cebolinha, o Cascão, a Magali e o Bidu.* (grifos nossos)

A14 - *Não sei bem ao certo, mas lembro que minha tia foi quem me incentivou a ler não apenas por obrigação e sim por prazer. Ela sempre trazia pra mim e minha irmã livros infantis disponíveis no colégio qual trabalhava. O que me chamava mais atenção nos livros infantis eram as imagens que sempre despertavam minha imaginação e curiosidade.* (grifos nossos)

No depoimento de A6, vemos que, apesar da figura materna não estar tão presente para ler historinhas, o aluno apresenta um argumento que “ameniza” o fato de sua mãe não ser um modelo de leitora idealizado pela sociedade: “mas ela tinha seus métodos para me estimular ao hábito da leitura”, ou seja, mesmo não sendo o modelo materno ideal, aquela que lê histórias para o filho antes de dormir, por ser alguém que trabalhava fora e nem sempre dispunha de muito tempo para cumprir o papel descrito por Manguel (1997) como aquela que ensina e auxilia no processo de aprendizagem da leitura, a mãe tinha métodos para acompanhar sua filha no processo de aprendizagem da leitura, trazendo “com ela diversas histórias em quadrinhos”. Esse depoimento corrobora a ideia que afirma Marcurshi (2010), para o aprendizado da leitura, é necessário um método, um modo sistemático, embora o apresentado por A6 não seja o mais convencional. Parece que a filha reconhece o modelo atual de mães que também trabalham fora de casa e que não têm tempo para acompanhar as atividades leitoras dos filhos. No entanto, a relação que se estabelece entre esses sujeitos é a de ansiedade, não

pela ausência, mas pelo momento em que a mãe, ao fim do dia, poderia recompensá-la dessa ausência com as “histórias em quadrinhos”.

Para A10 ocorre o contrário, a mãe lia para ele desde os três anos de idade, enquanto o colocava para dormir, cumprindo o tradicional papel da mãe leitora, aquela que não só lê, mas, muitas vezes, conta histórias para os filhos na hora de dormir. Apesar dessa mãe leitora (ledora), destacamos que A10 deixa bem claro que ele mesmo, aos três anos, começara a ler, quando diz: “Comecei minhas primeiras leituras”. Ou seja, esse sujeito reconhece que, apesar da mãe pronunciar as palavras, decodificando-as, quem realizava a leitura era ele, pois dele vinham as atribuições de sentido, compreensão e imaginação da história narrada. Ele era um leitor do oral.

Apesar de não pretendermos discutir nesse momento o resultado de atitudes na infância para formação do futuro leitor, abrimos um parêntese para alguns questionamentos: Que efeitos essas atitudes maternas causam no leitor futuramente? Será que aqueles que tiveram a presença da mãe, lendo histórias para eles, tornaram/tornar-se-ão melhores leitores em detrimento daqueles que não a tiveram?

Assim como A10, A19 também apresenta a figura materna como professora paciente, carinhosa e bastante exigente. Nesse caso, especificamente, esse aluno já havia passado pela escola em momento anterior:

(4)

*A19 - Aos seis anos fui matriculado na antiga escola Prof. Afonso Pereira na época um estabelecimento de ensino particular e bem conceituado, no bairro de Jaguaribe. **Foi um ano perdido de aprendizado, a bagunça e a falta de domínio dos professores era uma constante. Terminei o ano letivo sem saber ler e escrever, mas com um belo certificado que dizia que eu estava apto a ingressar na primeira série do ensino médio ((o aluno quis dizer Ensino Fundamental)), um desastre!** (grifos nossos)*

Diferente da figura materna, os professores da escola onde estudou A19 não tinham “domínio” da turma, o que nos leva a compreender que o aprendizado da leitura,

na concepção desse aluno, é algo que deveria ser encaminhado com exigência e disciplina, além de ser necessário, um ambiente tranquilo, sem “*bagunça*”. Como ele *termina o ano sem saber ler escrever*, em decorrência da ineficiência da escola, segundo ele: “Foi então que minha mãe, dona de casa dedicada, tomou a incumbência de me alfabetizar”. Diríamos apenas que o fato de sua mãe tratá-lo de modo dedicado, paciente e exigente, pode ter sido a razão de “realmente aprender” a ler. Mais uma vez, parece-nos que o aprendizado da leitura está ligado à disciplina e ao silêncio.

Além da figura materna como fundamental para desenvolver o processo de aprendizagem da leitura, A19 também conta com a ajuda de quem ele chama de “amigos”, Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali e Bidu, personagens das histórias em quadrinhos, escritas por Maurício de Sousa. Essa estreita relação que o leitor estabelece com os personagens da história é bastante comum e mostra o quanto as sensações trazidas por essas primeiras leituras marcaram a vida do leitor a ponto de chamar os personagens de amigos. Há aqui uma identificação com o mundo virtual que o leitor quer trazer para o mundo real. Sobre essa leituras, Pennac (2011, p.142) afirma:

Daí a necessidade de lembrarmos nossas primeiras efervescência de leitores e montarmos um pequeno altar a nossas antigas leituras. Inclusive as mais “bobas”. Elas representam um papel inestimável: nos emocionar com aquilo que fomos, rindo daquilo que os emocionava.

A14 é um caso que difere de A6 e A10. Apesar de não lembrar muito bem da sua iniciação ou aprendizagem da leitura (sobretudo porque, segundo Certeau (1994) a memória é como flash, clarões e fragmentos), ela lembra que uma tia a “incentivou a ler não apenas por obrigação e sim por prazer”, trazendo livros para ela e para a irmã. Nesse caso, vemos que, pelo fato da tia ser professora, esse “incentivo” oscilava entre o “prazer e a obrigação” (SOUSA, 2008), pois talvez a tia visse a necessidade, como profissional que trabalha com a educação, de encaminhar a sobrinha no mundo da

leitura, mas, ao mesmo tempo, não queria – diríamos numa linguagem mais informal – *forçar a barra*. Entendemos que essa prática da tia, apesar de um pouco diferente da realizada pela escola tradicional, seguia uma certa metodologia, uma maneira organizada de proceder, a fim de que a sobrinha aprendesse e praticasse a leitura.

Até este momento vimos influências em relação à leitura de familiares que representam autoridade, que incentivavam a ler, que liam para esses sujeitos. O caso a seguir é um tanto diferente dos citados acima, e veremos o porquê.

(5)

A2 - *Venho de uma família grande, são nove irmãos e todos mais velhos que eu. Com isso, os irmãos mais velhos serviam de referencia para minhas preferências. Tinha um deles, Evaldo, o nome dele, tinha um ar de historiador maluco, o “maluco” era intriga da oposição, a fama se deu porque ele era um pouco excêntrico. Sim, nós estamos falando de primeiras leituras, não é? Pois então, este meu irmão passava o dia lendo, e um dia ele me deu um gibi que até hoje não esqueço. Era uma revistinha meio propagandista (época do fim da ditadura) de Santos Dumont, que contava todas as façanhas do nosso herói tupiniquim. Vocês perceberam que minha primeira lembrança é a de um gibi? Pois é, na minha realidade de criança pobre da periferia de fortaleza, estudando em escola pública, e tendo pais que tinha só o nível básico de instrução, era difícil ter acesso à obras de Julio Verne, Monteiro Lobato e outros autores consagrados. O que chegava até nós eram apenas os gibis e olhe lá. Lembro-me bem que um dos poucos exemplares que possuí, eu o encontrei no chão, perto de um lixão, era uma revista em quadrinho dos X-MEN, fiquei fascinado com aquelas aventuras da MARVEL, viajava na maionese, meu sonho era poder voar.*
(grifos nossos)

Logo de início podemos notar uma diferença, os irmãos mais velhos desse sujeito eram *referência para suas preferências*. Notemos que, diferente dos depoimentos anteriores, esse sujeito não apresenta a figura da mãe, do pai, da tia que lia para ele ou que trazia livros infantis. Nesse caso, seu espelho eram seus oito irmãos mais velhos, o que é visto com naturalidade, em se tratando de uma família grande, em que, geralmente, os próprios pais chamam atenção dos filhos maiores para que sejam modelos para os menores. Mas, em relação à leitura, ele destaca apenas uma referência: “Evaldo”. A influência, nesse caso, se dava via exemplo. O irmão o influenciou por ser um leitor assíduo e voraz, um “historiador maluco”. Notemos que esse leitor era

considerado maluco exatamente pela sua excentricidade de “passar o dia lendo”. Talvez isso esteja associado à ideia antiga de que quem lê muito é maluco ou ficará louco. Lembremos que a prática da leitura nem sempre foi vista com bons olhos. Segundo Abreu (1999):

Mas nem sempre a leitura foi vista de forma tão positiva. Ao contrário do que hoje fazemos, sucederam-se, ao longo da história diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura, vista como um grande perigo. A ideia de que os livros eram portadores de um “veneno lento que corre nas veias” esteve subjacente a variados movimentos de interdição da leitura. Os desejos de proscrivê-la ancoraram-se nas justificativas mais variadas. A certa altura do século XVIII, imaginou-se que a leitura oferecesse perigo para a saúde, pois esforço continuado de inteligência de um texto prejudicaria os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago. (ABREU, 1999, p. 10)

Apesar de toda valoração positiva que carrega a leitura nos dias atuais, ainda encontramos atualmente vestígios da compreensão citada por Abreu (1999).

Em relação às leituras que fazia A2, ele afirma que eram *apenas* as de gibis, revistas em quadrinhos, pois ele não tinha acesso à literatura, aos autores consagrados. A2 gostaria de realizar essas outras leituras, mas afirma que, talvez em função do nível de escolaridade, seus pais não tiveram como incentivar a leitura de obras de autores consagrados. Segundo Sousa (2009):

No geral, os textos dignos de serem lidos deverão ser *informativos, instrutivos e formativos* (“de pessoas críticas e preparadas para a vida”). Assim, é preciso verificar que o objeto da leitura que aparentemente esses discursos omitem surge com toda força quando se consagra a leitura como uma prática edificante, moralizante, em uma palavra, exemplar. (SOUSA, 2009, p. 2269)

Observemos que A2, apesar de encantado com a leitura com a qual “*viajava na maionese*”, reclama pelo fato de estas não serem focadas em “autores consagrados”, em leituras grandiosas que se relacionam ao cânone da literatura como “Julio Verne, Monteiro Lobato e outros autores consagrados”. Nesse sentido, o leitor parece se desculpar por ler gibis, o que é considerado por ele leituras de crianças pobres, cujos

pais não tinham como comprar essas obras ilustres. Os gibis, cartazes “propagandistas”, esses podiam ser encontrados no lixão. Como sugere Sousa (2009), no discurso de A2, fica evidente o desejo de fazer parte da comunidade de leitores de obras clássicas, tanto que ele demonstra que atualmente conhece esses *autores consagrados*. Esse discurso sugere igualmente que a condição perfeita para formar o leitor ideal depende dessas “leituras edificantes” (SOUSA, 2009). Contudo, é preciso verificar que nem sempre elas estão associadas ao prazer, ao “poder voar”, viajar.

Assim, observamos que a família possui grande influência na formação do leitor, tanto na aprendizagem da leitura, no processo de aquisição do código, quanto na formação dos gostos pela leitura. Dentro da família, há sempre uma figura, seja materna, paterna, do irmão, avós ou tios que influenciam o leitor à entrada no mundo da leitura. E, aqui, especificamente nessas análises, observamos a positividade de tais influências.

2.1.2 Sob influência da escola

Não podemos negar que a família teve/tem um papel bastante significativo na formação desses leitores, pois foi através dela que houve os primeiros contatos com as práticas sociais da leitura, mesmo não ocorrendo, em alguns casos, o processo de alfabetização como um todo.

A partir de agora, analisaremos as memórias de alunos que conheceram o mundo encantado da leitura via escola. Agentes influenciadores como a primeira professora, os colegas e espaços como a biblioteca são responsáveis pelos encaminhamentos desses sujeitos à leitura, vista por eles como aventura, conhecimento, novos horizontes.

Sales (2009, p. 38) considera a escola, e, mais especificamente, a sala de aula, como um:

[...] lugar em que o aluno tem alguém – o(a) professor(a) – supostamente preparado para conduzi-lo no mundo da leitura. O espaço de sala de aula deve ser o lugar no qual se materializa a tarefa básica da escola: possibilitar ao aluno o acesso à leitura enquanto um ato de produção de sentidos. (SALES, 2009, p. 38)

É com foco nesse espaço que apresentaremos os depoimentos a seguir. Para os sujeitos de nossa pesquisa, a sala de aula foi essencial para desenvolvimento das habilidades de leitura. Nessa perspectiva, a escola cumpre a tarefa apresentada por Sales (2009). Vejamos os depoimentos:

(6)

A3- Incentivo escolar foi à palavra chave em minha vida. Meus pais nem foram tão instruídos para me dar incentivo para a leitura, **mas sempre me deram apoio no que fosse preciso, o que eu aprendi sobre leitura à responsável foi à escola.** Toda a minha vida eu estudei em escola pública, mas desde a quinta série em diante comecei a me interessar pela leitura. No começo de minha alfabetização quando aprendi a ler todo outdoor eu lia tudo que tivesse que ler eu lia. Sempre fui atenta a leitura.

A princípio a escola incentivava os alunos a lerem, mas com um detalhe: quem lesse mais livros ganharia algum prêmio. Muito criança ainda, comecei a ler por interesse dos prêmios, **mas o gosto pela leitura foi tão grande que já não estava mais lendo só pelos prêmios, estava lendo pelo gosto, pelo prazer.** A leitura me fascinava, cada livro um mundo diferente da minha realidade. (grifos nossos)

A8 - E foi na 1ª série, agora 2º ano do Ensino Fundamental I, que comecei a interagir com o mundo da leitura, porque ler é se deslocar para um estado imaginário, passa de leitor a personagem (pelo menos pra mim), mas isso só acontece quando **o livro lido é de seu gosto, você tem que querer ler o livro,** e não ser jogado em suas mãos. Lembro como dias atrás, a aventura que vivia ao lado de Magali e Chico Bento. Minha primeira passagem pra o mundo imaginário, meu primeiro e melhor gibi, pudera eu lê-lo novamente. **Os batimentos aceleravam diante de cada aventura lida.**(grifos nossos)

A11 - Aos sete anos, eu aprendera a ler. Entrei na escola um pouco tarde, aos seis anos, mas logo tomei um profundo gosto pela leitura e desde então, os livros e revistas entraram na minha vida para nunca mais saírem. Sempre lia tudo o que via pela frente, pois cada vez mais eu sentia **um prazer e necessidade** imensuráveis de conhecer o mundo das palavras. **Li todos os clássicos rapidinho,** entre eles *O Pequeno Polegar, A Bela e a Fera, Rapunzel e os Três Porquinhos,* amava os contos de Christian Andersen, incluindo *O patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, Os Dois Nicolaus, O Rouxinol,* não podendo me esquecer de *A Pequena Vendedora de Fósforos e A Princesa e a Ervilha.*

(...) e, ao visitar uma biblioteca pela primeira vez, **parecia que eu tinha ido a uma espécie de paraíso, com tudo que eu precisava para ser feliz:** milhares de livros, grandes, pequenos, grossos, finos, não importava, **tudo o que eu queria era mergulhar naquela imensidão de palavras e me saciar delas.** Lia muito, todos os

dias ia lá e pegava um. Peguei amizade com a bibliotecária, e ela se impressionava como eu gostava tanto de ler. (grifos nossos)

Nesses depoimentos, notamos claras diferenças em relação aos depoimentos anteriores, no qual analisamos a leitura que fora influenciada pela família. Nesses casos, observamos que a escola foi a principal responsável não só pela aquisição do código, mas também pelo prazer, pela formação do gosto pela leitura. A3, inclusive, é enfática quando diz “*Incentivo escolar foi à palavra chave em minha vida*”. Apesar de dizer que seu interesse começou a partir da quinta série (atual sexto ano do ensino básico), ela afirma que, desde a alfabetização, o desejo pela leitura já havia florescido. À escola também foi atribuído o surgimento da paixão pela leitura: “A princípio a escola incentivava os alunos a lerem, mas com um detalhe: quem lesse mais livros ganharia algum prêmio.” A escola apresentou uma estratégia de leitura, que, *a priori*, não seria a ideal, pelo fato de fazer com que o aluno lesse intencionado nos prêmios. Mas, no caso de A3, esse *detalhe* fez toda a diferença: o jogo de interesses funcionou muito bem, ajudando, a partir de uma prática sistemática, a construir o prazer pela leitura. Além disso, as leituras realizadas por A3 a fascinavam, pois faziam com que ela adentrasse em um mundo diferente do seu.

É interessante destacar que o discurso de A3, A8 e A11 diverge de algumas teorias que afirmam que o leitor geralmente sente prazer por uma leitura que representa seu mundo real. As OCNEM (2006) orientam os professores a formarem leitores críticos através da leitura de diferentes obras:

Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas. Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas. Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural. (OCNEM, 2006, p. 73, 74)

Nos recortes mencionados, vemos que as leituras realizadas os atraíram exatamente pelo efeito contrário, por representarem uma realidade bem diferente da sua, ou que, de algum modo, representava o mundo no qual gostariam de estar inseridos, o ideal. O mesmo ocorre com A14 e A15, respectivamente:

(7)

Eu viajava dentro dos contos que me tiravam da realidade e me jogavam dentro de um mundo de pura magia. Tudo era fantástico que até pensei em ser escritora e comecei a redigir textos próprios até que percebi que não era tão fácil quanto eu supunha.(Grifos nossos)

(...) e no meio em que eu vivia, eu era diferente por gostar de ler e ouvir música popular brasileira meus amigos diziam que eu ia ficar doida de tanto ler, mais eu gosto de ler, ler me faz esquecer os problemas, me faz viajar em um mundo que não existe, em um mundo que eu gostaria que existisse. (grifos nossos)

O fato de essas leituras representarem outros mundos que não eram o da realidade vivida por esses sujeitos, talvez seja o motivo de tão grande atração por esse tipo de leitura, exatamente por eles desejarem viver o (no) mundo descrito nas páginas dos livros lidos. De acordo com Certeau (1994), o leitor é um viajante na terra do outro, e ler é “[...] estar em alhures, onde não se está, em outro mundo” (CERTEAU, 1994, p. 269). A15 era considerada excêntrica pelos colegas pelo fato de ler bastante e tentar “esquecer os problemas”. É evidente que a leitura, apesar de ter, hoje, essa positividade apregoada, durante muitos anos foi considerada maléfica e prejudicial à saúde, como aponta Abreu (1999). É interessante também destacarmos, no depoimento de A15, o fato de que não importa o que se lê ou para quê se lê, simplesmente se lê. Talvez esse seja o motivo de ser considerada tão excêntrica pelos colegas.

Para A8, essa interação se deu na primeira série (2º ano do ensino fundamental). É interessante perceber que A8 claramente explicita sua concepção de leitura e de leitor: “ler é se deslocar para um estado imaginário, passar de leitor a personagem (pelo menos pra mim)”. Essa é uma leitura que referencia a prática da leitura do texto literário, tal qual comenta Barthes:

Ao fechar-se para ler, ao fazer da leitura um estado absolutamente separado, clandestino, no qual o mundo inteiro é abolido, o leitor – o lente – identifica-se com dois sujeitos humanos – para dizer uma verdade bem próximos um do outro – cujo estado requer igualmente uma separação violenta: o sujeito amoroso e o sujeito místico. (...) Isto confirma bem que o sujeito leitor é um sujeito inteiramente deportado sob o registro do imaginário; toda a sua economia de prazer consiste em cuidar da sua relação dual com o livro (isto é, com a Imagem), fechando-se a sós com ele, *de nariz em cima dele*, se ousar dizer, como a criança colada à Mãe e o Amoroso suspenso do rosto amado. (BARTHES, 1984, p.35) (grifos do autor)

O leitor identifica-se de tal forma com o objeto lido que “o mundo inteiro é abolido” e ele vive num imaginário como se estivesse vivendo a obra lida. Além disso, A8 afirma que não é interessante ler por obrigação, pois “[...] isso (o prazer) só acontece quando o livro lido é de seu gosto, você tem que querer ler o livro, e não ser jogado em suas mãos.” Esse processo de tornar-se personagem só ocorre quando é o leitor quem escolhe o livro e não quando a escola impõe. Mas as leituras obrigatórias também são necessárias, como afirma Sousa (2008):

O leitor caminha entre o prazer e a obrigação, entre o gostar e o não gostar. O que podemos concluir é que a obrigação, em geral, aproxima a leitura a uma atividade cansativa, entediante, mas necessária. As escolhas pessoais, por sua vez, podem aproximar a leitura do prazer que também pode relacionar-se com o conhecimento, com a formação e com as necessidades dos sujeitos. (SOUSA, 2008, p. 13)

Para A8, no entanto, as leituras obrigatórias não permitem viajar, tornar-se personagem, mas as leituras de livres escolhas, essas são realizadas com prazer, causando efeitos diferentes no leitor. A8 diz que as leituras realizadas por prazer faziam com que *os batimentos cardíacos acelerassem*, causando uma sensação de extremo prazer. Mas, como afirma o próprio leitor, para que isso aconteça, “você tem que querer o livro”. Segundo Pennac (2011), o leitor tem o direito de “ler qualquer coisa”: “Há, então, os ‘bons’ e os ‘maus’ romances. O mais comum é que encontremos primeiro os segundos em nosso caminho” (PENNAC, 2011, p. 139) (grifos do autor). Assim, mais

uma vez aqui se confirma o que diz Sousa (2008) quando afirma que o prazer da leitura está relacionado às livres e espontâneas escolhas que o leitor faz.

A11 relata suas memórias de um modo interessante. Aprendendo a ler tardiamente, segundo ele, aos sete anos de idade, devido ao fato de ter ingressado na escola aos seis anos, esse leitor traz em seu discurso o tom de um leitor voraz, que busca compensar o tempo perdido lendo “todos os clássicos rapidinho”, textos da literatura infanto-juvenil.

Por que a referência aos clássicos? Assim como em outros depoimentos analisados, o desejo de expressar a importância de fazer parte da comunidade de leitores de obras canônicas é comum nesses leitores. Ou seja, eles estão sempre lembrando que não leram “qualquer coisa”, mas obras renomadas, àquelas que são indicadas como importantes para a formação do leitor. Nesse sentido, parece que ser leitor dos clássicos eleva a autoestima. Segundo Barbosa (2008, p. 37), desde os tempos mais remotos “[...] os clássicos interessavam mais pelo modo como dizem do que pelo que dizem.”. Assim, ler os clássicos não é ler qualquer coisa, é ler aquilo que se recomenda, que se toma por objeto da boa escrita, da boa linguagem, até os dias atuais.

A biblioteca, por sua vez, é descrita como a visão do paraíso: “*parecia que tinha ido a uma espécie de paraíso, com tudo que eu precisava para ser feliz*”, revelando encantamento, felicidade plena. A apresentação à leitura para esse aluno pareceu bastante lúdica, e ainda podia contar com o auxílio da bibliotecária que ficava impressionada com o modo como esse aluno lia, voraz e prazerosamente. Além da voracidade e do prazer, A11 também lia com uma grande frequência, todos os dias, transformando o prazer em necessidade. Todos os dias, ia à biblioteca saciar a sede de leitura e mergulhar na imensidão das palavras.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), os conteúdos de leitura devem ser trabalhados de modo que despertem e facilitem a compreensão dos textos e obras trabalhadas em sala:

[...] por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (OCNEM, 2006, p. 24)

Sobre esse trabalho com a leitura, em trabalho anterior (SILVA, 2010), defendíamos que ele deveria ser desenvolvido prioritariamente pelo professor, cujo papel é essencial na condução das atividades:

Essa relação de intimidade com a leitura é possível através de atividades que familiarizem o aluno ao texto, e aqui, mais uma vez, destaca-se o papel essencial do professor como aquele que fornece subsídios ao alunado, a fim de conduzi-lo ao universo da leitura literária. (SILVA, 2010, p.14)

Corroborando essa imagem do professor como essa figura importante e essencial, conforme defendemos, vejamos outro depoimento:

(8)

*A5 - Daí fui matriculado na primeira escola, fui direto para primeira série, pois **já sabia ler e escrever**, estava um pouco adiantado mas a escola era paga e aceitaram, **foi quando conheci uma pessoa maravilhosa, carismática, bondosa e atenciosa, foi minha segunda professora**, pena que não me recordo de seu nome lembro-me apenas de seu apelido, apelido esse que ela detestava era dona xepa. Mas isso não vem ao caso **o que importa mesmo e que ela foi responsável pelas minhas primeiras leituras em livros**. (grifos nossos)*

Já alfabetizado pela mãe, sua primeira professora que o ensinara a ler e a escrever em casa, antes de ir à escola, conforme já apresentamos, A5 conheceu sua segunda professora. Descrita como uma “pessoa maravilhosa, carismática, bondosa e atenciosa”, essa professora poderia ser considerada também uma segunda mãe, exatamente por tratá-lo da mesma maneira que a primeira. Ela foi a responsável por

conduzi-lo às “primeiras leituras em livros”, ou seja, o que ele lia antes, “*placas, cartazes, itinerário de ônibus, nomes de lojas, panfletos*”, seria substituído pelo encantamento dos livros. (Ah, finalmente os livros!) Esses sim o levariam a viajar e mergulhar no mundo da leitura. Mas sua história de leitura teve outros personagens marcantes, além de sua mãe e dessa segunda professora:

(9)

A5 - Depois, após três anos já na quarta série conheci a Teresinha linda tão meiga e ao mesmo tempo eficiente rígida nos ensinava com braço forte, sem deixar que nenhum de seus alunos relaxassem.

Mas aos dezessete anos me veio uma luz professora Maria José já era uma senhora, falava um português impecável nos fazia ler todos os textos do livro fornecido pelo governo, foi tanto que no ano seguinte pedi para que passasse a ensinar a oitava série e ela me atendeu.

Fiquei muito feliz porque ela me incentivava a seguir em frente com os estudos apesar das dificuldades.”

Além de serem tão bondosas, atenciosas e meigas quanto a *segunda professora* (a primeira é a mãe), essas tinham o diferencial de poderem encaminhá-lo à leitura de uma maneira mais “rígida”, sem permitir que nenhum dos alunos “relaxassem”, demonstrando a concepção de ensino que esse sujeito tem, a de que para se aprender é preciso disciplina, rigidez. A5 destaca ainda que a professora do Ensino Médio, Maria José, era uma luz, a que ilumina. Esse discurso do professor como mestre que fala o “português impecável”, rígido, “que fazia ler todos os textos”, durante muito tempo foi a figura mais expressiva do professor. Como afirma Manguel:

Com essas noções em mente (falando sobre o método escolástico), Lorenzo Guidetti, professor de retórica do século XV, resumia o objetivo de ensinar a leitura apropriada: “Pois quando um bom professor empreende a explicação de qualquer trecho, o objetivo é treinar seus pupilos a falar com eloquência e viver na virtude.” (MANGUEL, 1997, p.97)

Falar o “Português impecável” parecia ter como decorrência o aluno viver em virtude, ou seja, dominar e utilizar a língua culta são como um bem, qualidades essenciais para a vida, e, nada melhor, do que adquirir essa virtude pelo exemplo da professora, citada por A5. Evidentemente, como ressalta Manguel (1997), essa imagem de professor é antiga. Como ele lembra, por volta de 1450, era comum que os professores direcionassem o modo como deveria ser lido cada texto. Eles faziam o que Manguel chama de “comentários ortodoxos” ou “notas resumidas”. Desse modo, o aluno, como não podia ter acesso aos textos originais, lia os comentários elaborados pelos professores: o que seria a correta e ideal interpretação de determinado texto. Apesar dessa distância temporal, diríamos que, olhando o ensino da leitura sob esse ponto de vista, essa prática ainda é bastante comum quando se trata da leitura da literatura. Como afirma Barbosa (2011), é o que ocorre em muitos cursos de graduação em Letras:

Nossos cursos de letras transformaram literatura em história da literatura e a leitura dos textos literários em tarefa hermenêutica, restrita a poucos iluminados, afastando definitivamente o aluno da graduação e futuro professor do processo de leitura dos textos literários, transformando-o em mero repetidor da “leitura correta” e apropriada dos críticos literários. (BARBOSA, 2011, p. 10)

Não estamos afirmando que as professoras citadas no relato de A5 reproduzem esse modelo tal e qual, até mesmo porque ele afirma ter sido apresentado às obras, em livros. Contudo, isso é bastante comum quando os alunos ingressam no Ensino Médio, quando, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o trabalho deve ser dedicado também à leitura de obras literárias. Como, em muitas escolas atuais, o professor de Português é apenas um para trabalhar conteúdos de gramática, redação e literatura, a leitura mais extensiva das obras literárias torna-se inviável. Talvez seja por isso que, em alguns casos, o encantamento pela leitura diminui, tendo em vista que, com

o passar dos anos escolares, muitas obras passam a serem lidas para cumprir a meta de se estudar uma determinada escola literária, ou um programa de conteúdos:

(10)

A3 - O tempo foi passando e o interesse foi caindo porque o tempo foi encurtando e muitas outras coisas foram tomando o lugar da leitura, não que eu não leia mais, mas diminuiu. Revistas, jornais, internet, leio todos os dias.

O interesse que diminuiu, como fala esse sujeito, não foi o interesse pela leitura de um modo geral, mas foi o empenho de leitura da literatura. Essa constatação é enunciada em tom de tristeza, dado que já não há espaço para o encantamento, prazer e fascinação. Vejamos que A3 descreve as suas leituras atuais como aquelas que informam, atualizam e que são úteis. É preciso ler para cumprir objetivos, logo, os gêneros literários, a leitura do ócio, do prazer, ficam em segundo plano. Nesse âmbito, Abreu (1999, p. 225) afirma que essa concepção de leitura – a de estudar, de adquirir conhecimentos, anotar, perceber a estética, discutir o texto e julgar a obra, entre outros aspectos – “desempenha um papel fundamental” na escola, pois é na escola o lugar exato de tais modos de tratar a leitura. Na perspectiva do que enuncia A3, podemos dizer que ele realiza atualmente uma “leitura intensiva” (ler pouco para entender muito), diferente da leitura por diversão, por passatempo, caracterizada como “leitura extensiva”¹², que aproximaria o leitor de uma leitura sem funcionalidade: ler por ler e em grande quantidade.

Assim, pelo modo como é enunciado (“o interesse foi caindo porque o tempo foi encurtando e muitas outras coisas foram tomando o lugar da leitura”), podemos inferir que essas leituras atuais não têm a mesma grandiosidade das leituras anteriores, de obras literárias, do cânone. Inclusive porque essas leituras atuais são parte da realidade que A3 vive e não mais dos mundos diferentes que o fascinavam. Como afirma Sousa

¹² Para a discussão acerca dos conceitos de leitura intensiva e extensiva, ver, dentre outros, Abreu (1999) e Chartier (1999 a).

(2008), muitos acreditam, como alguns professores e alunos, que leitor não é aquele que lê qualquer coisa, mas sim determinados gêneros e suportes de texto. Nesse sentido, a concepção de leitor aparente nesse discurso passa a ser definida pelo objeto da leitura. O sujeito demonstra a sensação de angústia e autopunição pelo fato de não ler mais textos considerados canônicos.

2.2 A leitura como triste recordação

O processo de inserção no mundo da leitura e da escrita, assim como as práticas leitoras, nem sempre é desenvolvido de modo prazeroso e lúdico, como nos casos apresentados nas discussões acima. A partir de agora, analisaremos as tristes memórias sobre leitura dos ingressantes no curso de Letras. Que marcas esse processo deixou?

A família e a escola, nesses depoimentos, assim como nos analisados anteriormente, ainda se constituem como principais agentes influenciadores para formação desses leitores. No entanto, as memórias de leitura que apresentaremos a partir dessa análise focam o lado negativo dessas formações.

2.2.1 Escola e família: ora mocinhos, ora vilões.

Conforme visto anteriormente, o processo de alfabetização e a prática da leitura podem ser realizados dentro ou fora do âmbito escolar. Sob esses aspectos, a leitura permeia as relações familiares e escolares. De um lado a família, com grande papel educativo dos filhos, acaba por influenciar, seja pelo exemplo ou pelo estímulo, o modo como esses sujeitos se comportarão diante da leitura. Observemos:

(11)

A7 - Os meus sentimentos ficam um pouco abalados, pois, lembro que na minha infância estive maior parte do tempo distante do mundo encantado dos livros de histórias infantis.

Tenho a recordação que, quando pequena levei muitos gritos por não apresentar facilidade para ler. E isso me deixava com medo, pois, cada palavra errada era

um “beliscão” na certa. Apesar de tudo aprendi a tão temida leitura das tardes incansáveis de grito e palmada que recebia da minha mãe.

Saber que estava lendo me deixava feliz, porque era um verdadeiro alívio de consciência e também de palmadas.

O tempo foi passando e eu não apresentava nenhum entusiasmo em relação ao mundo das letras, talvez por ter na memória momentos ruins vividos durante a fase de aprendizado.(grifos nossos)

Bastante diferente dos casos analisados anteriormente, A7 descreve com tristeza e grande pesar seu processo de aprendizagem da leitura, isto é, relembrar do processo de aprendizagem da leitura ainda machuca bastante. A7 afirma que esteve longe do mundo encantado dos livros. Esse mundo existia, ela o sabia, mas fora privada de conhecer na infância. Para ela, a leitura (ou a falta dela) era motivo de “gritos e palmadas” que recebia de sua mãe por não apresentar “facilidade para ler”. As palavras empregadas nesse relato, como *medo*, *grito*, *palmada*, *beliscão*, demonstravam o quanto esse processo foi doloroso e até os dias atuais seus “sentimentos ficam abalados”. Para ela, a leitura não era um momento de lazer, descontração, mas era representado pelas “tardes incansáveis” em que tinha de aprender. Distante do *saber com sabor*, apresentado por Roland Barthes (1977), o verbo “saber”, empregado por A7, era sinônimo de “alívio de consciência e também de palmadas”.

Mesmo aliviada em saber ler, muitos traumas ainda permaneceram. Vejamos que o “tempo foi passando”, esse processo de aprendizagem da leitura se instaurou¹³, mas ela não conseguia se entusiasmar com a leitura. Ler por prazer ainda era algo muito difícil para ela. No entanto, surge uma figura que provoca mudanças positivas:

(12)

A7 - Aos 12 anos, uma professora de língua portuguesa solicitou que todos os alunos daquela série deveriam realizar a leitura de um paradidático chamado “Alucinado som de tuba”, o mesmo retratava a história do cotidiano de alguns meninos de rua. Aqueles coitados viviam na esperança de dias melhores e isso foi me envolvendo. Cada página era apenas uma amostra de tantas outras delícias

¹³ Utilizamos o verbo instaurar exatamente pela carga semântica que possui, no sentido de “impor”, “fundar”.

que estavam por vir. Depois desta descoberta meus dias já não eram os mesmos, e o que antes era martírio passou a ser prazer inigualável. (grifos nossos)

Apenas aos 12 anos, essa aluna teve um contato “feliz” com os livros. Nesse caso, a salvação para tantos traumas advindos de casa veio na escola. Através de uma atividade de leitura solicitada pela professora, A7 pôde descobrir que a ela estavam destinados dias de “prazer inigualável”. Por meio da empatia com os personagens da história lida, ela pôde encontrar “dias melhores” através da leitura. Nesse caso, ao contrário de outros, a leitura imposta (solicitada) não causou aversão, mas sim despertou um interesse que não havia na aluna devido ao processo de alfabetização atribuído à mãe.

Entretanto, não é só a família que se comporta como vilã que sufoca o gosto pela leitura. À escola, muitos sujeitos dessa pesquisa também atribuem o desestímulo à leitura, vejamos:

(13)

A8 - Lembro como dias atrás, a aventura que vivia ao lado de Magali e Chico Bento. Minha primeira passagem pra o mundo imaginário, meu primeiro e melhor gibi, pudera eu lê-lo novamente. Os batimentos aceleravam diante de cada aventura lida. Tinha uma quantidade expressiva, mas esse, nunca foi pra o fundo da caixa.

Fiquei com a caixa de gibis por muito tempo, até que a minha mente se sentia pronta pra algo mais “adulto”, então eu os troquei por revistas de desenhos japoneses, não deixam de serem gibis, mas pra gente grande. Hyoko, Sayuri e Kanaua. Eu sempre me via arrastando bastões ao lado deste: “Trio heróico”, era tudo que eu queria naquela época, fugir da realidade. Mas, apenas três que eu mais me envolvi: Trio heróico, Tenkachi e Daxtan, o novo encontro. Todos eles tinham poucas folhas, mas grande sentido. Isso durou todo meu Ensino Fundamental I.

Ao entrar no Ensino Fundamental II, nova cidade, nova escola pública, novos professores, o que implica dizer, novo método de ensino e meu prazer por leitura assassinado, a “Tia” manda a gente tem que obedecer, contos são bons, mas eu já era “gente grande” (assim eu achava). E ler: A feiurinha, pluft, de conto em conto e outros tão sem sabor que agora me fogem da memória, fez mau a minha concepção de leitura. Mas já no fim do fundamental, ganhamos a “livre escolha”, eu estava abalado com todos aqueles contos de gosto alheio, e só retornei a ter prazer (por sinal, maior que antes), no ensino médio. (grifos nossos)

Iniciado pelo grande prazer de ler gibis para crianças, do tipo turma da Mônica, esse sujeito começa a ler outros tipos de revistas em quadrinhos, os “Mangá”¹⁴, pois já se sente muito adulto para ler histórias infantis. Segundo Certeau (1994), é comum o leitor, conforme a autonomia que vai adquirindo, desenvolver protestos, fugas diante do texto. Assim, esse sujeito não quer mais fazer certas leituras indicadas pela escola; para ele que já era “gente grande”, a Feiurinha e Pluft, coisas de criança na visão de A8, são livros voltados ao público infantil. O primeiro tem como autor Pedro Bandeira e foi lançado em 1986, trata, em estilo de conto de fadas, da história de uma princesa perdida de seus pais. O segundo é uma obra teatral, criada por Maria Clara Machado, em 1955, que envolve a história de um fantasminha, Pluft, o qual é bom e tem medo de gente¹⁵. Essas obras, em termos de escolha, já não interessavam, estavam fora de sua faixa etária, não de idade, mas de leitura, porque ele já estava além, realizando outras leituras, que eram de seu gosto e não “de gosto alheio”. Essas, ele prefere nem citar, dizendo que esses textos fugiram à memória. Segundo Prado e Soligo (2005, p. 5)

[...] a memória não passa somente por uma perspectiva individual e voluntária – está evidentemente vinculada a escolhas individuais, porém sempre dentro de um determinado contexto sociocultural, de uma determinada circunstância coletiva. Pressupõe também, por oposição, o esquecimento.

Fugir à memória, como aponta A8, foi um esquecimento, diríamos, programado. Dentro desse contexto, não interessava para esse leitor relembrar as leituras de *gosto alheio*. Assim, nem sempre os esquecimentos que acompanham a memória são inconscientes, mas, não poucas vezes, são estratégicos, fazem parte do discurso, dizer

¹⁴Fazendo uma rápida pesquisa em sites, vemos que o termo “mangá” significa em japonês, histórias em quadrinhos. É um tipo de revista em quadrinhos que conta histórias mais voltadas para o público infanto-juvenil, como enredos de luta, heroísmo, mais direcionado para rapazes, e namoro, sentimentos e autoestima, voltados para meninas.

¹⁵ Para maior esclarecimento, consultar o site: <http://pt.shvoong.com/books/mythology-ancient-literature/1704092-feiurinha/>

algo de uma maneira e não de outra, lembrar isso e não aquilo. Como aponta Pêcheux (1975), esses esquecimentos são de ordem enunciativa.

Essas leituras “esquecidas” são diferentes de suas leituras realizadas por prazer, as quais ele faz questão de citar os títulos. Por essa razão, esse sujeito afirma que essas leituras impostas fizeram mal à sua concepção de leitura. Concepção essa que, pelo seu discurso, é sinônimo de prazer, e fora isso, o que resta é o “assassinato” da leitura.

No entanto, é preciso ter calma e não culpar a escola como um todo pelo fato dessas ausências de estímulos, pois, ao final do relato, esse sujeito faz uma ressalva. Seu interesse pela leitura foi ressuscitado no Ensino Médio com maior intensidade:

(14)

A8 - Como se não bastasse, mais uma vez nova escola, lá ganhei bastante incentivo, mas me tornei mais exigente, isso resultou em uma diminuição de livros lidos por ano. Durante o último ano do ensino médio, li apenas 5 livros: Madame Bovary, A Conjectura de Goldbach, Sexualidade, Eu robô. Mas, o Conde de Monte Cristo foi último e o melhor. Depois dele passei a procurar 2 livros (não encontrados ainda): Medo e Psicopata. (grifos nossos)

No Ensino Médio, A8 recebeu “bastante incentivo”, diferentemente de quando estava no Ensino Fundamental, e a professora impunha seus gostos aos alunos. Talvez esse “gosto” não viesse somente da professora, mas também do programa de conteúdos da escola. Assim, “Incentivo” e “imposição” são palavras que, para A8, fizeram toda diferença, “ler não suporta imperativo”, já dizia Daniel Pennac (2011) no seu livro “Como um romance”. E como esse leitor já possuía certa “autonomia” (no sentido de Certeau, 1994), passou a ler menos, pois já não é leitor de “qualquer coisa”. E, como afirma Abreu (1999), no século XVIII era pregado que um bom leitor não deve ler qualquer coisa, é preciso ser exigente, escolher bem o que se lê. Agora, não são mais os gibis e mangás, vistos como leituras mais simples, mas sim obras consagradas como *Madame Bovary*, *A Conjectura de Goldbach*, *Conde de Monte Cristo*, ou ainda, Best-

sellers, como, *Eu robô* e, *Sexualidade*. O amadurecimento do leitor o torna seletivo, ou seja, ler muito, nessa perspectiva, não é ler quantitativamente, mas sim qualitativamente.

Vejamos agora mais exemplos das influências positivas e negativas da escola na vida desses sujeitos:

(15)

*A10- Ao ingressar na escola aos cinco anos **não me recordo de ter ouvido, lido ou folheado um livro.***

*Mas recordo-me de que na 3ª série (4º ano hoje), **fui levada a ler livros paradidáticos** como: *O Segredo de Tonhão*, que do autor não me recordo e *O Desafio de Manoel Bandeira*.*

*No ensino médio, **não fui muito incentivada à lê** (sic) **pela escola**. Mas sempre nas aulas vagas que tinha ia junto com alguns colegas a biblioteca no centro de João Pessoa para ler alguns livros, no entanto nunca terminava de lê-los pois o tempo era pouco e não podíamos levar os livros para casa. (grifos nossos)*

Nesse depoimento, vemos o quanto o trabalho da escola, destacado na figura do professor, desestimulou a prática da leitura. É evidente que A10 realizou algum tipo de leitura, mesmo que obrigada, sobretudo, por estar comentando sua inserção na escola e o ato de aprender a ler. Embora A10 não cite claramente quem foi o agente que o impulsionou à ação de ler, inferimos que o professor, provavelmente, foi quem solicitou tais leituras, principalmente por se tratar de paradidáticos, leitura geralmente requisitada nas escolas no Ensino Fundamental, bem como seus amigos, com os quais sempre ia visitar a biblioteca.

No entanto, como já comentamos, a memória está passível de esquecimento, seja este consciente ou inconsciente. No Ensino Médio, embora A10 não afirme ter sido incentivada à leitura, destacamos agentes que a impulsionaram a realizar visitas à biblioteca: os colegas. Além disso, algo que nos chamou bastante a atenção foi o fato de a biblioteca não ser a da escola, frequentada por esses alunos, mas sim a que se localiza no centro da cidade de João Pessoa-PB. Entre outras razões que poderíamos levantar

aqui, talvez essa busca em outros espaços de leitura seja por ter maior volume de livros, ou por conter títulos diferentes dos da biblioteca da escola.

Nesse depoimento, percebemos que o ambiente escolar favoreceu o desenvolvimento de uma prática de leitura mais do que a escola propriamente dita. Geralmente, associamos as influências advindas da escola às atribuídas aos professores e ao modo como trabalham, a projetos desenvolvidos pela biblioteca, mas nunca ao ambiente de modo geral, como os colegas de sala de aula, a curiosidade do aluno diante de tantos títulos encontrados nas prateleiras das bibliotecas, entre outros. No depoimento de A10, verificamos que a inserção do sujeito no ambiente escolar amplia possibilidades de leitura, e quando este trabalho não é realizado de forma significativa, muitas vezes, alguns alunos buscam alternativas para atenuar o problema.

Continuando as tristes recordações em relação à leitura, vejamos o depoimento de A12:

(16)

*A12- Recordo que gostava muito de ler gibi, passava tardes e mais tardes lendo a turma da Monica e pato Donald's. **Infelizmente meus pais não poderão** (sic) **contribuir com minhas dúvidas de escola ou ler para mim quando criança, já que meu pai não sabe ler e minha mãe tem apenas o 4º ano fundamental, além disso não tiveram essa cultura, mas sempre me incentivaram a ler e estudar.** **Tem uma parte da minha vida de leitora que não aconteceu como deveria,** após os gibis lia apenas as historias de alguns livros didáticos, jornal e trabalhos escolares.*

Embora a família seja elemento importante, e muitas vezes essencial, na formação do leitor, observamos que nem sempre isso é possível, pois, assim como no caso de A12, há muitos pais que não tiveram o privilégio de estudar o tempo necessário previsto pela educação brasileira, pelos mais diversos motivos ou circunstâncias, assim, não podendo representar-se como modelo de leitor ideal para os filhos. No entanto, A12 destaca um fato interessante em seu depoimento: apesar de seus pais não “*terem essa cultura*” (a da leitura), isso não foi empecilho para que eles deixassem de incentivá-la a

ler. Ou seja, o desenvolvimento de práticas da leitura pode estar ligado ao fato de o sujeito sempre ver alguém lendo ou lendo para ele, mas também pode estar ligada à falta, à ausência na família de alguém que leia, ou que tenha tal prática, mas incentiva a leitura. Assim ocorreu com A12, seus pais não puderam “contribuir” muito com a questão da leitura para realização de tarefas escolares, mas foi, talvez, exatamente, esse fato que fez seus pais incentivarem para que A12 tivesse a oportunidade que eles não tiveram no passado.

A12 destaca também que *“houve uma parte da sua vida como leitora que não ocorreu como deveria”*, pois ela diz ter lido apenas histórias dos livros didáticos, jornais e trabalhos escolares, isto é, textos que circulavam no ambiente escolar. Ser leitora apenas das histórias do livro didático, de jornais e revistas causa tristeza em A12, pois esse tipo de leitura, segundo aquilo que se tem por cânone atual, não a caracteriza como leitora. Diríamos que A12 não estaria inserida, utilizando o termo denominado por Chartier (1999a), na “comunidade de leitores” requerida pela sociedade contemporânea.

Por meio dos depoimentos desses sujeitos, observamos o quanto a escola e a família são importantes na formação do leitor, relacionada ao aprendizado e a práticas de leitura. Vimos que as influências negativas e/ou positivas ora são da escola (em alguns casos, destaca-se a figura do professor), ora da família. Percebemos que as memórias dos alunos recém-ingressos no curso de Letras são permeadas de tristezas e alegrias. Há momentos em que suas práticas de leituras são consideradas positivas, relacionadas ao prazer, mas, notamos, da mesma forma, que outras vezes essas práticas foram chatas e maçantes. No entanto, destacamos ainda que, mesmo assim, ambas foram de essencial importância para formação desses sujeitos leitores, inclusive motivo de alguns buscarem o curso de Letras, uns como redenção ao “triste” passado das

leituras, outros como aprimoramento desse leitor exacerbado que deseja formar outros leitores.

2.3 O objeto da leitura: o quê liam/leem esses sujeitos

Ao investigarmos sobre como se deu o processo de aprendizagem da leitura dos alunos recém-ingressos no curso de Letras, observamos que tanto a família quanto a escola apresentam influências positivas e negativas nas suas formações enquanto leitores. Assim, a partir de agora, passaremos a investigar que leituras esses alunos realizaram na infância, que obras leram e quais marcaram suas vidas. E na atualidade, o que leem? O que leem para o curso? Passaremos a discutir, a partir de agora, estes dados.

Como vimos nas discussões anteriores, nos depoimentos dos alunos recém-ingressos no curso de Letras, muitas foram as leituras que realizaram na infância. De modo panorâmico, ao realizarmos um levantamento das leituras mais citadas na infância, encontramos *gibis da turma da Mônica e quadrinhos em geral*, *O pequeno príncipe*, *Série Vagalume*, e os contos infantis, a exemplo de *O Pequeno polegar*, *Os três porquinhos*, *O gato de botas*, dentre outros citados pelos alunos, também com base no questionário aplicado um ano posterior ao ingresso desses alunos.

Dentre as obras do cânone literário, encontramos entre as mais citadas: *Iracema*, *A moreninha*, *Dom Casmurro*, *Menino de Engenho*, *Cinco minutos*, além de outras obras citadas em menor ocorrência do que essas. Destacamos, ainda, dentro do nosso *corpus*, os autores mais citados, como: José de Alencar, em maior ocorrência, com 8 menções nos depoimentos obtidos; em segundo lugar, Machado de Assis, com 5

menções¹⁶, seguido de outros como Paulo Coelho, Jorge Amado, Shakespeare, Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Victor Hugo, José Lins do Rêgo, Augusto Cury.

Em relação à biblioteca, um pouco menos que a metade desses alunos relatou frequentá-la constantemente, variando entre a infância até o ingresso à universidade. Já os suportes mais citados foram os livros e os gibis, e, os menos citados, revistas e jornais.

Perseguindo esse panorama das leituras realizadas pelos alunos de Letras, passaremos às análises dos depoimentos. Vejamos o depoimento de A11:

(15)

A11- Sempre lia tudo o que via pela frente, pois cada vez mais eu sentia um prazer e necessidade imensuráveis de conhecer o mundo das palavras. Li todos os clássicos rapidinho, entre eles O Pequeno Polegar, A Bela e a Fera, Rapunzel e os Três Porquinhos, amava os contos de Christian Andersen, incluindo O patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, Os Dois Nicolaus, O Rouxinol, não podendo me esquecer de A Pequena Vendedora de Fósforos e A Princesa e a Ervilha.

Os contos, romances, fábulas, crônicas, novelas, poemas, enfim, sempre me deram um imenso desejo de conhecê-los, e, ao visitar uma biblioteca pela primeira vez, parecia que eu tinha ido a uma espécie de paraíso, com tudo que eu precisava para ser feliz: milhares de livros, grandes, pequenos, grossos, finos, não importava, tudo o que eu queria era mergulhar naquela imensidão de palavras e me saciar delas.

Lia muito, todos os dias ia lá e pegava um. Peguei amizade com a bibliotecária, e ela se impressionava como eu gostava tanto de ler. O livro Os Miseráveis (Victor Hugo) é o livro que lembro ter lido mais rápido, dentro de quatro horas. Conheci Drummond, Mário Quintana, Lygia Fagundes Telles, José Lins do Rego, José de Alencar, Machado de Assis (embora esse eu não tenha me familiarizado muito com a escrita), e muitos escritores internacionais como Agatha Christie e Patrick Suskind, entre muitos outros, adquirindo um pouco de conhecimento de cada um enriquecendo minha vida intelectual. (grifos nossos)

Novamente, aqui trouxemos o depoimento de A11 – já citado quando discutimos sobre os agentes que influenciaram as leituras desses alunos – para agora focarmos nas obras citadas por esse sujeito. A11 destaca-se como uma leitora extensiva, “[...] consumidora de muitos textos, passando com desenvoltura de um ao outro”

¹⁶ Salientamos que, em geral, quando esses leitores mencionam Machado de Assis, referem-se à dificuldade de leitura das obras devido à linguagem do autor.

(CHARTIER, 1999^a, p. 23). Associando o prazer à necessidade, A11 destaca que leu “os clássicos rapidinho”, ou seja, além de realizar uma leitura ávida e voraz, o objeto de suas leituras foram os clássicos. Por que os clássicos? Provavelmente pelo prestígio social que eles têm, desde o século XVII e XVIII, em detrimento de outras leituras consideradas menos edificantes.

Segundo Barbosa (2008), antigamente a leitura dos clássicos era realizada como parâmetro para se escrever bem, além da aprendizagem do grego e do latim. Ainda hoje, muito embora com objetivos diferentes dos séculos anteriores, a leitura dos clássicos (infantis nesse caso) é considerada nobre e, por isso, dentre outros motivos, tão reconhecida socialmente. Assim, destacamos A11 como uma leitora ávida, ansiosa por leitura desse tipo. Após constante frequência à biblioteca, vieram outros autores como *Victor Hugo, Drummond, Mário Quintana, Lygia Fagundes Telles, José Lins do Rego, José de Alencar, Machado de Assis*, autores consagrados pelo cânone brasileiro e estrangeiro. Um dado interessante a destacar, como já comentamos no início da análise, é o fato de A11 considerar Machado de Assis como autor de linguagem de difícil compreensão. Veremos ao longo de outros depoimentos esse mesmo discurso, que apresenta a linguagem de Machado como muito rebuscada e que compromete o entendimento da obra. No entanto, há aqueles que declaram uma verdadeira paixão por esse autor:

(16)

*A18 - Lembro-me que quando eu estava na 3ª série, eu ganhei na escola uma coleção de livros infanto-juvenil que eu adorei, foram os primeiros que eu li, a coleção chama-se Literatura em Minha Casa, cujos títulos são: **A ilha do Tesouro Perdido, Palavras do Poeta, A Árvore Que Dava Dinheiro, De Conto em Conto e Bazar do folclore**, até hoje eu guardo cada livro com muito zelo, dentre esses livros o que eu mais gostei de ler foi A Ilha Do Tesouro Perdido de Robert Louis Stevenson, pois conta uma história fascinante, que me fazia viajar pelos mais diversos cenários e sonhar com um mundo cheio de fantasias que me tiravam totalmente da realidade.*

Mas foi um pouco mais tarde que eu li o meu primeiro clássico, certo dia arrumando um armário antigo, encontrei um livro empoeirado, cujo título dizia

Dom Casmurro, foi então que eu conheci um dos maiores escritores que esse país já viu Machado de Assis, eu mergulhei de cabeça na história de Bentinho e Capitu, embora tenha um final trágico, mas isso só revela a intensidade da obra, daí por diante não parei mais, passei pelos romances indianistas de José de Alencar, me envolve pela ousadia de Eça de Queiroz em O primo Basílio, viajei na originalidade dos romances de Jorge Amado e passei também pelo trágico São Bernardo de Graciliano Ramos e por várias outras histórias, que por algum motivo prenderam a minha atenção.

A paixão não se dá apenas pelo fato de o autor ser Machado de Assis, mas pelo fato de se ter adentrado ao mundo dos clássicos, assim como comentamos anteriormente, o desejo de fazer parte da comunidade de leitores de obras consagradas. A leitura da obra Dom Casmurro foi o pontapé inicial para que essa leitora fosse atrás de outras obras de autores consagrados, como Eça de Queiroz, José de Alencar, Jorge Amado e Graciliano Ramos. Essas leituras que prenderam sua atenção também a transformaram em leitora extensiva (CHARTIER, 1999 e ABREU, 1999).

A18 declara também que o estímulo pela prática da leitura se deu através dos livros do projeto Literatura em minha casa¹⁷. Aqui vemos um caso em que o acesso às obras se configurou numa grande porta para tornar A18 uma leitora assídua. Por essa razão, consideramos de suma importância a criação e a manutenção de projetos semelhantes a esse, focando, sobretudo, a formação leitora e ampliando o conhecimento acerca das diversas obras nacionais e internacionais. Certamente, políticas de investimento à leitura, através do financiamento a tantos projetos que já existem, dariam a oportunidade a muitos alunos de aumentarem seus conhecimentos acerca da leitura.

Passemos a observar agora mais um depoimento:

A4 - *As primeiras sílabas vieram cedo, aos cinco anos. Mas não foi logo de início que tive paixão pelas letras. Na verdade começou nove anos mais tarde, aos quatorze anos, quando li pela primeira vez toda a Bíblia. Foi neste período que*

¹⁷ Projeto do governo através do ministério da Educação, destinado a escolas públicas, no qual cada aluno recebe cinco livros de literatura brasileira e/ou estrangeira, desde prosa, poesia a peças teatrais famosas, como Shakespeare, dentre outros. Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2002-04-16/projeto-literatura-em-minha-casa-vai-distribuir-livros-alunos-das-escolas-publicas>. Acesso: 10/11/12.

nasceu também um interesse pela literatura. Os contos, os poemas, as crônicas e as prosas foram aos poucos me conquistando. As obras do romantismo, principalmente as de José de Alencar, me despertaram a paixão pela poesia. Fui vítima de diversas obras dele e de outros escritores: O Guarani, Cinco Minutos, A Moreninha, Iracema etc. Aos dezessete anos vieram outros livros que auxiliaram no estudo da Bíblia: Teologia Básica, Introdução à Bíblia, Panorama da História da Igreja, Heróis da Fé. Alguns deles li várias vezes pelo prazer que tinha em devorá-los. A questão não está na obrigação de ler, mas no amor que se tem pela leitura, compreensão e interpretação de bons livros. Não existe hora para se ler livros, qualquer hora é hora. Não importa o lugar, ler é a melhor opção. Ler não traz apenas cultura, civilização, informação.

O discurso de A4 se destaca, *a priori*, pelo fato desse sujeito se posicionar não apenas como, vamos denominar, “leitor de ação”, ou seja, aquele leitor que procura as obras, lendo-as, aquele leitor ativo, que busca obras, autores dos quais gosta, etc. Nesse caso, podemos considerar que A4 é aquele leitor que se deixa ser conduzido pelos livros, pelas obras. Notemos que as palavras e frases utilizadas no seu discurso – como “os contos, os poemas, as crônicas e as prosas foram aos poucos me conquistando”, “fui vítima de diversas obras”, “aos dezessete anos vieram outros livros que auxiliaram no estudo da Bíblia” – estão estruturadas com verbos de ação voltados para as leituras. Foram os livros que o conquistaram, que vieram a ele, que o fizeram até mesmo *vítima*! As atitudes partiram dos livros e, para A4, nada melhor do que se deixar conduzir por esse *prazer de devorá-los*. Nesse caso, A4 se configura como leitor bastante receptivo a essas leituras, ou seja, apesar de não procurar por elas, ser exigente, ele as recebia e os lia com todo prazer.

Mas, voltemos às obras. A4 destaca, assim como muitos outros sujeitos desse *corpus*, José de Alencar como o autor que mais se aproxima do leitor iniciante. O fato de A4 relacionar a leitura das obras desse autor com o seu interesse pela poesia, talvez, ousamos expor aqui, seja pela linguagem utilizada pelo autor, que mesmo sendo prosa, contém traços marcantes de poesia, como no trecho que segue:

Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas
frontes de carnaúba;
Verdes mares que brilhaes como líquida esmeralda aos raios de sol
nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros;
Serenai, verdes mares, e alisai docemente a vaga impetuosa, para que
o barco aventureiro manso resvale à flor das águas. (ALENCAR, José
de, 1877, p.8)

Esse tipo de linguagem, típica da primeira fase do romantismo, enaltece as
belezas naturais da pátria Brasil (nacionalismo), e Alencar utiliza uma linguagem
poética ao descrever os lugares e pessoas nos romances indianistas e em outros como
“Senhora”, “Cinco minutos”, o “Guarani”.

A4 também destaca que o processo de suas práticas de leitura iniciou-se com a
leitura da Bíblia, aos quatorze anos. Ele ainda enfatiza que a leu toda e que esta o
inspirou ao interesse pela literatura e ao interesse teológico. Provavelmente, as histórias
narradas na Bíblia podem sugerir o interesse pela literatura, pelo fato de conterem muito
da linguagem figurativa e poética. De acordo com as pesquisas de Sousa (2008) e
também a partir de dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2008 e 2012)¹⁸, a
leitura da Bíblia se destaca dentre as leituras mais realizadas. Sousa, mencionando
Certeau (1994), destaca a leitura da Bíblia como necessidade de se escutar a voz de
Deus, pois a escritura é voz, o texto sagrado que ensina (CERTEAU, 1994, p. 228).

Assim como A4 e A11, os próximos sujeitos de nossa pesquisa, A6 e A10,
também demonstram ser leitores das obras de autores considerados canônicos como
José de Alencar e José Lins do Rego e também leitores da Bíblia. Vejamos seus
depoimentos:

¹⁸ Pesquisa desenvolvida pelo Instituto pró-livro, visando traçar o perfil do leitor brasileiro do suporte
livro.

Os resultados da pesquisa estão aqui apresentados por meio de tabelas, quadros e gráficos comparativos,
construídos segundo perfil dos entrevistados e por regiões brasileiras. Possibilitam uma avaliação
consistente sobre o comportamento leitor segundo a percepção da leitura no imaginário coletivo; o perfil
do leitor e do não leitor de livros; as preferências e motivações dos leitores; as influências e os canais e
formas de acesso ao livro. Trecho retirado da apresentação da pesquisa. Disponível em:
http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf. Acesso: 14/02/2013.

(17)

*A6 - Já adolescente passava horas no quarto lendo e **escrevendo histórias**. Na escola sempre gostava de estar na biblioteca, porem, geralmente esquecia de procurar quem era o autor do texto que eu estava lendo. No primeiro ano do ensino médio os professores indicavam livros e sempre mencionavam os nomes dos autores, foi aí que comecei a buscar os livros através de seus autores.*

*Assim fui lendo indicados pelos professores e livros que pelo título me interessava, entre eles estão: **A moreninha**, de Joaquim Manuel de Macedo; **Iracema**, de José de Alencar (este tentei ler três vezes, por obrigação e nada eu entendia, só na quarta vez por conta própria consegui lê); não posso deixar de citar **Menino de Engenho**, de José Lins do Rêgo (este li por conta própria e confesso que é um dos meus preferidos), também li algumas obras de Shakespeare e alguns livros de autores não tão conhecidos.*

*A10 - (...) Desses o que li foi **“Os miseráveis” de Victor Hugo** tradução e adaptação de Walcy Carrasco. Quando comecei a ler esse livro não consegui deixa-lo para ler em fatias; passei um dia inteiro lendo viajando na história de vida de Jean Valjean, nos acontecimentos e mistérios que os cercavam me encantavam.*

No ensino médi ,não fui muito incentivada à lê pela escola. Mas sempre nas aulas vagas que tinha ia junto com alguns colegas a biblioteca no centro de João Pessoa para ler alguns livros, no entanto nunca terminava de lê-los pois o tempo era pouco e não podíamos levar os livros para casa.

***Porém não parei de ler, a bíblia é o livro que me acompanha desde os meus 9 anos** com suas histórias, lições de vida e palavras vivas que encontro todas as vezes que leio.*

Além do fato de A6 ler autores consagrados da literatura brasileira, no seu depoimento, há outros elementos para se destacar. Observamos que A6 sempre “gostava de estar na biblioteca” e de buscar livros para ler. No desenvolver de suas práticas, com auxílio do professor, A6 pôde diferenciar as leituras de obras consagradas, cujos autores ela faz questão de citar, daquelas de “autores não tão conhecidos”, os quais ela não cita. Aqui é interessante destacar que o trabalho do professor se mostra relevante nesse processo, notemos que A6 fora incentivada por seus professores que, inclusive, ensinavam a maneira *correta de ler*, entre outras tarefas, selecionando os autores (ABREU, 1999). Outro elemento no discurso de A6 que merece destaque é, mais uma vez, a questão do prazer relacionado às obras. Apesar da indicação dos professores, A6 relata não conseguir ler a obra *Iracema* pelo fato de ser leitura obrigatória, apenas na quarta tentativa, exatamente por ser uma iniciativa própria, consegue ler. Processo

diferente ocorre com as obras de José Lins, as quais A6 leu por prazer. Conforme Sousa (2010, p. 9-10),

[...] ensinar a ler (função atribuída à escola) confronta-se com a idéia de prazer, já que esse “ensinamento” supõe em geral um trabalho – às vezes maçante e repetitivo – de enformamento do olhar do leitor, para enxergar aspectos que, se considera, capazes de conduzir à leitura correta. Por fim, espera-se sempre que esse trabalho resulte em encantamento: faça o aluno gostar de ler, sentir-se apaixonado pela leitura. Há algo difícil nessa tarefa dado que encantamento, paixão, prazer são sentimentos que não se ensinam, aprende-se vivendo e, nesse caso, em princípio, lendo. E há mais: lendo para chegar ao final e dizer também que não gostou, que não sentiu prazer nenhum.

Em suma, o que podemos destacar é que, de maneira geral, os alunos recém-ingressos no curso de Letras, assim como tantas outras pessoas, são leitores em constante processo de mudança. Mudança de gostos, de estilos, de hábitos. Muitos deles tornaram-se seletivos, passando não mais a ler qualquer coisa, mas sim, determinado autor, determinada obra. A maioria deles, como vimos, sente prazer em mencionar leituras de obras do cânone literário brasileiro, e, alguns deles, inclusive da literatura consagrada mundialmente, como *Madame Bovary*, *Os miseráveis*, *Robson Crusoe*, e autores como Shakespeare.

Em relação às leituras atuais desses sujeitos, de modo panorâmico, diríamos que o ritmo da leitura realizada por lazer diminuiu consideravelmente, pois alguns alegam não dispor de tempo para esse tipo de leitura, optando pelas leituras obrigatórias (as do curso de Letras e informativas). Inclusive já vimos depoimentos sobre essa questão quando discutimos o capítulo II, sobre as memórias de leitura desses sujeitos.

Selecionamos alguns depoimentos das memórias, bem como algumas respostas do questionário estruturado, tendo em vista que, como esse questionário foi aplicado dois períodos após a produção das memórias, esses sujeitos teriam condições de falar sobre o curso de Letras. Vejamos o que eles nos dizem:

A5 (Q)¹⁹

O que você lê fora da universidade? O que lê atualmente não estando relacionado ao curso de Letras?

Nos últimos tempos nada, pois meu tempo é muito curto.

A6 (Q)

O que você lê fora da universidade? O que lê atualmente não estando relacionado ao curso de Letras?

Atualmente me dedico especificamente a leitura de textos que estão diretamente ligadas ao meu curso. Apenas quando estou de férias, leio algo que me interessa, que me chame atenção.

Nos questionários analisados, essa resposta é um tanto recorrente. O curso exige leituras teóricas, de textos obrigatórios, e, como muitos desses sujeitos trabalham (muitos já lecionam), não dispõem de tempo para realizar leituras do ócio, leituras de quem não tem o que fazer. Lembramos que a função da leitura, desde muito tempo atrás, era instrução, o prazer não pode ser coisa de pessoas ocupadas (BARBOSA, 2011). Apesar de alegarem ler pouco, na verdade o que mudou não foi a quantidade de leitura, mas sim seu objeto. Anteriormente, as leituras eram realizadas de acordo com o gosto desses leitores. Afirmamos isso pelo modo como A6 diz que lê o que lhe interessa apenas quando está de férias, em outras palavras, quando não se está de férias vem a obrigação: as leituras para o curso, que não interessam à mesma proporção que as leituras do ócio. Vejamos mais depoimentos:

A13

*Assim chego a minha idade atual, lendo um pouco menos devido ao tempo curto e corrido. E para encerrar contarei um segredo, durante todo esse tempo de leitura eu me deliciava com poesia. **Lia poesia até me cansar, e pode até ter sido isso o fator principal para eu estar aqui, no curso de letras.***

Nesse depoimento, destacamos um dado que se torna um tanto interessante, A13 afirma ler um pouco menos atualmente, mas nos conta que um dos motivos da busca do

¹⁹ A letra “Q”, entre parêntese representa as respostas do aluno “A” referente ao questionário.

curso de Letras foi exatamente seu interesse pela poesia, a qual *ele lia até cansar*, no entanto, hoje já não é possível devido ao curso. Esse é um dado bem interessante e, ao mesmo tempo, paradoxal. Por causa de outras leituras do curso de Letras, já não é possível manter a mesma frequência de leitura da poesia como antes. Os estudos de Segabinazi (2011) comprovam que, no curso de Letras, especificamente da UFPB, as disciplinas de Literatura se voltam para estudos historiográficos e/ou períodos literários, ainda com bastante restrição no que diz respeito à leitura de obras:

Na maioria dos casos, **são leituras fragmentadas e recortadas** de seus contextos de produção e recepção, pois ao confrontarmos com as respostas dos alunos, vimos que a exigência de **leitura é quase inexistente**, e quando solicitadas, são recortes de capítulos ou trechos de obras que servem de exemplos ao conteúdo da unidade trabalhada. (SEGABINAZI, 2011, p. 239) (grifos nossos)

Os depoimentos citados corroboram tal afirmação e sugerem ser esse um dos fatores que têm diminuído a leitura das obras literárias, ou seja, o curso não tem priorizado tais leituras, voltando-se mais para a parte teórica e comentários sobre autores e obras.

De modo geral, verificamos que os objetos da leitura dos alunos do curso de Letras são bastante semelhantes, tanto no que diz respeito às leituras realizadas por prazer (obras da literatura, revistas, *Bestsellers*), quanto aquelas por obrigação (leituras do curso, informativas etc). Também é semelhante o modo como realizam tais leituras, por exemplo, as leituras por prazer são realizadas em momentos de folga, de férias e as outras são pela obrigatoriedade do curso, bem como algumas leituras extras a fim de obter maior conhecimento de determinado assunto.

CAPÍTULO 3 – AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Vale lembrar que quando o leitor se inicia no mundo da leitura dificilmente sabe da existência de teorias sobre leituras.

(MÁRCIA ABREU)

A epígrafe deste capítulo *cai como uma luva* para nossos dados. Os leitores que serão apresentados aqui apresentam exatamente esse perfil. Leitores que, antes de escolherem o curso de Letras, de terem contato com concepções teóricas sobre a leitura, entraram no mundo da leitura, leram, *viajaram em terras alheias* (utilizando os termos de CERTEAU, 1994). Depois, ao entrarem no curso de Letras e terem acesso a teorias da leitura, já não podem mais ser considerados alunos recém-ingressos no curso, tendo em vista que já se passou um ano, desde o momento inicial da aplicação do questionário.

Até o momento, discutimos acerca das memórias de leitura dos alunos iniciantes do curso de Letras. Pudemos observar as influências boas e/ou ruins, da escola e/ou da família; o que liam; o que leem atualmente; o que os une em termos de leitura, especificamente, no momento atual, em que esses sujeitos estão inseridos no curso de Letras. A partir de agora, passaremos a analisar os discursos desses alunos após um ano de curso. Entretanto, ainda, traremos alguns depoimentos inseridos durante a produção dos memoriais para mostrar algumas mudanças, bem como o discurso que ainda persiste sobre alguns aspectos da leitura.

Exatamente por esse último fator é que as discussões desse terceiro capítulo são pertinentes. Quais são as concepções esses sujeitos (futuros professores) apresentam? Que expectativas têm esses alunos? Essas questões são pertinentes, tendo em vista que

alguns dos objetivos do curso de Letras são, exatamente, formar leitores e *agentes multiplicadores* da leitura, sendo, pois, necessário ter o conhecimento das diferentes linguagens e uma formação coerente e embasada em relação à concepção de leitura. Dentre os objetivos apontados para o profissional de Letras, o Projeto Político Pedagógico do curso em discussão apresenta:

4. **ler, analisar e produzir textos em diferentes linguagens**, em diferentes variedades da língua e em diferentes contextos.

6. desempenhar o papel de agente multiplicador, **visando à formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos** de diferentes gêneros. (PPP Letras, 2006)²⁰ (grifos nossos)

Esses objetivos, dentre outros, demonstram a destreza com que o indivíduo egresso do curso deve atuar no Ensino Básico, na formação do leitor. Vejamos que não se trata apenas de formar leitores, mas sim leitores *críticos, intérpretes e produtores de texto de diferentes gêneros*. E, para que isso ocorra de maneira eficaz, é preciso que o professor tenha capacidade de lidar diferentemente com as linguagens, lendo, analisando, tornando-se primeiramente um sujeito crítico para depois formar outros sujeitos críticos. Mas por que comentamos sobre os fins do curso de Letras se estamos tratando de alunos recém-ingressos a esse curso? É de suma importância que esses alunos (desde já, futuros professores), desde o primeiro período, tenham a oportunidade de participar de discussões que gerem criticidade e competência acerca da linguagem, de modo geral, que os permitam (re/des)construir suas concepções de leitura ao longo do curso, que em muitos casos, são construídas a partir de modelos que esses sujeitos tinham de seus professores do Ensino Básico. Não que isso seja algo ruim, mas, não poucas vezes, reflete na mera reprodução de comportamento e do discurso recorrente,

²⁰Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/05/ppp_licenciatura_plena_em_letras.pdf. Acesso: 28/11/2012.

sem que haja uma reflexão sobre tal prática com intuito de ampliar os horizontes, ou seja, melhorar a prática docente no que diz respeito ao ensino da leitura e da produção de textos (COIMBRA, 2006).

Assim, interessa-nos neste momento discutir as concepções de leitura que os sujeitos da nossa pesquisa apresentam. A princípio, entendemos que essas concepções advenham do Ensino Básico, ou que foram construídas antes do ingresso no curso de Letras. Por esse motivo, dividimos esse capítulo em dois subitens: *3.1 A concepção de leitura dos alunos de Letras*, em que analisaremos, a partir das memórias e do questionário, a concepção que esses leitores trazem do ensino básico; e *3.2 O que muda na concepção de leitura após o ingresso no curso de Letras*, momento em que tentaremos apresentar, a partir de algumas perguntas do questionário estruturado²¹, o que já vem sendo (re/des) construído em relação a essas concepções. Especificamente, para essa última discussão, selecionamos duas das perguntas do referido questionário:

Tendo em vista esse primeiro ano de curso, o que mudou em relação às suas noções e práticas relacionadas à leitura?

De que modo você acha que o curso de Letras modificou ou tem modificado suas concepções de leitura advindas do Ensino básico?

Essas duas questões visam a observar se, em um ano de curso (o questionário foi aplicado um ano depois aos alunos, conforme explicado na introdução), houve alguma mudança em relação à concepção de leitura desses sujeitos.

Percebemos que, de modo geral, quanto ao questionário, os sujeitos da pesquisa se mostraram um tanto retraídos, considerando a produção textual das memórias. Assim, suas respostas foram menores e mais diretas, como veremos no decorrer das discussões. Acreditamos que isso se deva ao fato de o questionário ser estruturado e

²¹ O questionário completo encontra-se anexo a essa dissertação.

apresentar perguntas diretas, diferente da produção das memórias, que, apesar de fazer parte de uma atividade para nota, eles podiam escrever mais livremente sobre suas formações e práticas de leitura.

3.1 A concepção de leitura dos alunos de Letras

A partir deste momento, iniciaremos apresentando as concepções de leitura dos alunos recém-ingressos no curso de Letras. Discutiremos sobre discursos encontrados nas memórias de leitura e no questionário, simultaneamente. Um dado interessante a destacar é que, no enunciado da proposta de atividade de elaboração das memórias explicitada no capítulo anterior, não foi pedido que os alunos esclarecessem suas concepções de leitura. No entanto, ao analisarmos o *corpus*, notamos que 85,7% dos alunos que realizaram a atividade de escrever suas memórias, apresentam, geralmente, ao final do texto, suas concepções ou valores atribuídos à leitura. De maneira não tão espontânea como a das memórias, encontramos essas concepções também na última pergunta do questionário *O que é leitura para você?*

Assim, iniciemos a discussão com trechos de depoimentos extraídos das memórias e, ao mesmo tempo, respostas dessa última pergunta do questionário. Vejamos:

(18)

A1-(...) *a leitura abre as portas para o conhecimento.*

A9 - *A leitura já foi algo muito ausente na minha vida, mas hoje eu a enxergo como a **porta para o conhecimento**, pois ela tem influência no modo de agir, pensar e falar e já faz parte do meu dia-a-dia. Futuramente como atuante na educação irei passar para os meus alunos a extrema importância que a leitura tem, pois **o simples fato de ler enriquece culturalmente e socialmente a vida de ser humano.***

A7(Q) - *É a **base do conhecimento** a descoberta de novos horizontes culturais e educacionais.*

A12 (Q) - ***Leitura é conhecer, aprender, discutir, dialogar, escrever, ler. Leitura é o conjunto.***
(grifos nossos)

Notemos que a leitura nesses depoimentos está sempre relacionada à aquisição do conhecimento. Retomando as discussões de nosso primeiro capítulo, no qual fizemos um panorama acerca da leitura, observamos como este tem sido um tema recorrente nos dias atuais: a supervalorização da leitura já é algo comum nas propagandas, redes sociais, nos discursos das pessoas, e com os alunos recém-ingresso no curso de Letras não seria diferente, uma vez que estão imersos na cultura atual.

Desde épocas mais antigas, entre os objetivos da leitura, o conhecimento nunca deixou de ser mencionado. Ainda hoje é típico “ouvir” que a melhor maneira de se adquirir a instrução ou conhecimento seja via leitura, inclusive leitura da literatura (BARBOSA, 2008). Pesquisas atuais podem nos comprovar tal fato, como é o caso da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”²² (2012) a qual mostra, em várias edições, que cerca de 64% da população entrevistada reconhece e concebe a leitura como “fonte de conhecimento para a vida”, bem como veem na leitura a motivação para adquirir novos conhecimentos. Talvez seja essa a razão que faz A9 afirmar que irá passar para seus alunos a *extrema importância da leitura*, a fim de *enriquecer culturalmente a vida* de seus alunos. E não é apenas esse sujeito que pensa assim. Vejamos também outro depoimento que compartilha esse ideal:

(19)

A11 - ***A leitura é algo muitíssimo agradável, e nos dá uma perspectiva de mundo diferente demais dos ignorantes e que não estão habituados com ela. Já li bastante e vou ler muito mais ainda, e com certeza vou transmitir àqueles que derem oportunidade um pouquinho disso, outro daquilo, esperando que eles também se apaixonem pelo conhecimento e não queiram mais deixar de ler.***

²² Ver nota 18.

O desejo de transmitir o amor pelo conhecimento através da leitura tem sido um ideal de muitos professores, ou futuros professores do ensino de língua. Como afirma Sousa (2008), não basta ler, é preciso ter amor, paixão pela leitura, para não ser considerado ignorante. Assim:

A máxima “É preciso ler”, no contexto atual, e, principalmente, em um ambiente como a escola, deveria estar acompanhada da constatação de que não lemos apenas por prazer. Essa parece ser uma maneira de ler que fica limitada aos espaços de lazer, prática hoje espremida em um tempo cada vez mais reduzido. A questão básica que se evidencia é que esse dizer não se historiciza e os sujeitos repetem porque é isso que se espera deles. (SOUSA, 2008, p. 2271)

Nesse sentido, os dados encontrados em nosso *corpus* relacionados a esse discurso não são novidade entre os discursos recorrentes. As pesquisas da autora mencionada já revelam que tal discurso é comum, tanto em se tratando de professores quanto de alunos de escolas públicas e privadas de ensino básico. Nesse sentido, o discurso sobre a leitura ainda não foi “desnaturalizado”. É bem verdade que, em se tratando de sujeitos formados para atuar como professores na formação de leitores, não é adequado que esse discurso seja divergente do pregado atualmente.

No mesmo âmbito de positividade atribuída à leitura, há um grupo que concebe a leitura sob uma óptica positiva, mas com sentido diferente. Veremos alguns depoimentos:

(20)

A9 (Q)- *A leitura para mim hoje é a porta do conhecimento, **aprendi que através de um simples texto se pode viajar sem sair do lugar.*** (grifos nossos)

A13 (Q) - *Leitura é entender o mundo em todas as suas faces. Imateriais ou não, vivas ou não, reais ou não, escritas ou não. **É ter o universo na palma da mão e poder brincar de viajar com ele.***

A14 (Q) - *Leitura é esta em outra dimensão, esta em outro lugar longe da realidade, onde a imaginação toma conta da gente e **nos faz viajar para lugares distantes.***

A18 (Q) - *Leitura para mim é o dom de você poder não só aprender algo novo, mas também **viajar em cada palavra vivenciando novos acontecimentos, novas coisas, novos lugares, para mim isso é mágico e tranquilizador.***

Nesses depoimentos, de modo geral, não há a negação de que a leitura amplia e/ou traz o conhecimento, mas há uma ênfase metafórica da leitura como viagem, o leitor, conseqüentemente, como viajante. Mais uma vez aqui, corroboramos a ideia de Certeau (1994):

[...] **os leitores são viajantes**, circulam em terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los.
 [...] Leio e ponho-me a pensar... Minha leitura seria então a minha impertinente ausência. Seria a leitura do exercício de ubiquidade? Experiência inicial, até iniciática. **Ler é estar alhures**, onde não se está, **em outro mundo**; é constituir uma cena secreta, **lugar onde se entra e de onde se sai à vontade** [...] (CERTEAU, 1994, p.269-270) (grifos nossos)

Compreendemos que essa leitura referenciada por nossos sujeitos, trata-se da leitura realizada por prazer, associando a leitura como viagem, como outro mundo ou realidade quando esta vem relacionada à sua livre escolha. É como se não pudesse viajar num texto que não se tem vontade de ler ou que se lê por obrigação. Para Certeau (1994), o viajante (leitor) tem todo poder de entrar e sair à vontade, quando lê. Assim afirma Q11 quando diz que ler não é apenas viajar para algum lugar, mas sim *ter o universo na palma da mão e poder brincar de viajar com ele*. Sob essa mesma visão, Barthes (1984, p. 35) vê o “sujeito lento” como aquele que se fecha (isola-se do mundo exterior) para ler e realiza a leitura sob um estado de clandestinidade, separado, onde o mundo inteiro é abolido.

Continuando nossas análises, apresentaremos alguns depoimentos que consideramos um tanto excêntricos se comparados aos depoimentos anteriores, por tratarem a leitura com paixão, devoção. Vejamos o depoimento desses leitores:

A12 - *Hoje eu posso dizer que **ler é muito, muito bom, é viajar, é amar, é ficar triste, chorar e sentisse feliz**, por isso digo que **continuarei lendo até que a morte mim separe**.*

A14 - *E se ler fosse um **pecado mortal** e eu tivesse uma oportunidade de começar minha vida outra vez, é certo, eu o cometeria novamente e até mais do que eu o fiz.*

A17 - *A leitura é a arte da imaginação.*

A19 - *A literatura tem o poder de transformar a vida de tal maneira que eu não me considero um simples leitor, mas um amante da leitura totalmente livre de preconceitos sociais e literários, literatura é vida, conhecimento e renovação do imaginário. Leitura é sentir-se vivo!*

A4 (Q) - ***Até que enfim hein!** Leitura é a arte de descobrir por prazer os mistérios que estão contidos nas linhas dos livros e que esperam com paciência às descubra. Ler é descobrir, prescrutar, crescer e alargar horizontes dantes pré definidas; ler é ir além do que existe no conceito, no monótono. Ler é mais que ser ou estar, é ir e percorrer eras apenas sentado numa cadeira com um livro diante dos olhos!
(grifos nossos)*

A leitura na óptica desses leitores é um bem inalienável. Configura-se como um selo que une para sempre o sujeito a ela, *até que a morte os separe!* Como afirma A12. Para esses sujeitos, a prática da leitura, em especial a leitura realizada por prazer, já está atrelada não apenas à vida profissional, mas pessoal. A14 chega a afirmar que, mesmo que essa prática fosse um pecado mortal, ele a realizaria novamente. Pennac (2011) diz que isso é um dos direitos do leitor e denomina esse apego excêntrico de Bovarismo (Doença textualmente transmissível):

É assim, grosso modo, o “bovarismo”, esta satisfação imediata e exclusiva de nossas sensações: **a imaginação infla, os nervos vibram, o coração se embala, a adrenalina jorra, a identificação opera em todas as direções e o cérebro troca** (momentaneamente) os balões do cotidiano pelas lanternas do romanesco. (PENNAC, 2011. p. 141) (grifos nossos)

Nos depoimentos de A12 e A17, podemos identificar com clareza esses sentimentos, e ainda A19, quando afirma que *leitura é sentir-se vivo!* Assinalemos que

essa vivacidade da leitura, a qual Pennac chama de Bovarismo, está presente em muitos leitores atuais.

Continuando nossa análise desses leitores vorazes, destacamos A19 para quem leitura e literatura são termos sinônimos, ou seja, para A19, falar de leitura é falar de leitura do texto literário. Nesse caso, é interessante como fica claro, mais uma vez, que a leitura é considerada pelo objeto, nesse caso, a literatura, em especial a do cânone.

A partir desses depoimentos, compreendemos que os alunos recém-ingressos no curso de Letras apresentam uma concepção de leitura que a liga sempre a algo positivo e enobecedor. Notamos ainda que a questão dessa positividade está ligada às leituras realizadas por prazer e de determinados gêneros. Para boa parte deles, a leitura está ligada também à maneira mais correta de se adquirir conhecimento e, dessa forma, permitir ao leitor alcançar novos patamares de vida pessoal, profissional e social.

3.2 O que muda na concepção de leitura após o ingresso no curso de Letras

Como descrito na epígrafe inicial deste capítulo, segundo Márcia Abreu (1999), é pouco provável que o leitor quando se inicia nas práticas de leitura tenha conhecimento das teorias sobre a leitura. É exatamente isso que vem acontecendo com os alunos recém-ingressos no curso de Letras. É evidente que esses alunos já trazem algumas noções de leituras adquiridas nos períodos escolares anteriores (Ensino Fundamental e Médio), mas é durante o curso que eles têm a oportunidade de estudar, conhecer, comparar e ampliar diversos conhecimentos teóricos e práticos sobre leitura.

Como já mencionado, o grupo de alunos que participou da nossa pesquisa foi composto por alunos cursando entre primeiro e terceiro período. E, como também já esclarecido, escolhemos aplicar o questionário estruturado um ano depois, exatamente para verificar mudanças relacionadas às concepções de leitura, tendo em vista que é

nesse primeiro ano de curso que os alunos iniciam e discutem as teorias sobre as concepções de leitura, aprofundando-as, posteriormente, no decorrer do curso. Logo, destacamos que as mudanças apresentadas no que diz respeito à leitura ainda são incipientes do ponto de vista teórico-prático, tendo em vista que o curso tem duração de quatro anos ou mais (no caso do curso noturno) e esse é ainda o primeiro ano, o ano de ingresso, ou seja, período de adaptação.

Assim, observaremos a partir de agora, o que muda em relação às concepções de leitura após o ingresso no curso de Letras. Vejamos os depoimentos dos alunos quando fizemos as perguntas relacionadas a essa questão:

(21)

A18 (Q)- *Tendo em vista esse primeiro ano de curso, o que mudou em relação às suas noções e práticas relacionadas à leitura?*

Nada específico, eu só descobri que existe aquela leitura de laser e aquela que é obrigatória e na escola a gente só vê a obrigatória então por isso que muitos acabam não gostando tanto de lê.

A19 (Q) - *De que modo você acha que o curso de Letras modificou ou tem modificado suas concepções de leitura advindas do Ensino básico?*

O curso de letras me mostrou que a leitura não é algo estático, uma simples fuga da realidade, mas é transformação não apenas do texto mas da minha própria vida. Leitura é construção.

Quando questionado a responder o que mudou em relação ao primeiro ano de curso, A18, que antes, assim como os outros sujeitos dessa pesquisa, considerava a leitura apenas como objeto de prazer, compreende que à leitura destinam-se objetos diferentes, com propósitos distintos e que, por essa razão, a questão do gosto ou não pela leitura está ligada ao que se lê, ao seu objeto e não ao ato em si.

Em relação ao questionamento sobre a transição do ensino básico para o curso de Letras no que diz respeito às concepções de leitura, A19 demonstra compreender a parte técnica da leitura do texto, descobre que o texto é tecido, construído e

transformado pelo próprio leitor e que esse texto não é estático, mas sim um processo dinâmico de que o leitor se apropria e a que dá sentido. Compreendemos que A19 não faz essa afirmação de modo aleatório. Na verdade, o que ocorre é o interdiscurso com textos anteriormente estudados. Assim, o discurso de que *leitura é construção* é resquício dos textos teóricos trabalhados em sala, na disciplina LPT I, no caso. Nessa disciplina, eles discutiram textos de autores como Orlandi (1988), a qual observa que as condições, os modos de relação, a produção de sentidos, a historicidade, remontam a leitura como um processo, processo este onde “sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente”. (ORLANDI, 1988, p. 10). Vejamos mais respostas ao questionário que refletem aspectos semelhante ao que destacamos acima:

(22)

A15 (Q)

Tendo em vista esse primeiro ano de curso, o que mudou em relação às suas noções e práticas relacionadas à leitura?

Que leitura não é só um amontoado de palavras e sim uma visão de mundo.

De que modo você acha que o curso de Letras modificou ou tem modificado suas concepções de leitura advindas do Ensino básico?

No ensino básico leitura não tem muita importância, aqui vemos o quanto ela é complexa.

Nessas respostas, é possível compreender que visão o sujeito A15 tinha/tem do ensino básico: a leitura como *amontoado de palavras e sem importância*. Essa concepção, muitas vezes, infelizmente, é reflexo do ensino da leitura e da escrita no Ensino Básico, quando, não poucas vezes, acaba focando o ensino de modo estruturalista em detrimento do trabalho com o texto numa visão mais ampla. Como afirma Antunes (2003, p. 27-28), de modo geral, as aulas de leitura têm refletido:

Uma atividade de leitura centralizada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, a aquisição de tais habilidades para a interação verbal;

Uma atividade de leitura sem interesse, sem fundamentos, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;

Uma atividade de leitura puramente escolar (...) convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças” (...) (grifos da autora)

Durante o ensino básico, a leitura “passa batida” no processo escolar dos alunos. Desse modo, percebe-se a devida importância de se refletir, logo nos primeiros períodos do curso de Letras, sobre as concepções de leitura, a fim de que esses recém-ingressos adquiram não só conhecimento, mas competência para trabalhar questões como essa quando estiverem em sala de aula.

Entretanto, não se deve/pode esperar que toda a formação do docente esteja somente centrada no curso. Em outras palavras, é preciso que o aluno, desde seu ingresso perceba aí seu papel também. Não basta apenas esperar pelos professores, depender dos programas das disciplinas, mas entender o seu próprio papel no curso, tornado-se agente de sua própria formação. É o que observamos no caso de A13, vejamos:

(23)

A13 (Q)

Tendo em vista esse primeiro ano de curso, o que mudou em relação às suas noções e práticas relacionadas à leitura?

Pouca coisa mudou. Se algo mudou, não foi por conta do curso em si. E sim devido ao meu estilo natural de leitor em transição constante.

De que modo você acha que o curso de Letras modificou ou tem modificado suas concepções de leitura advindas do Ensino básico?

De modo discreto. O curso de letras por si só não mudou muita coisa, o que mudou foi minha própria vontade de mudar.

A13 afirma que o curso não trouxe tantas mudanças nesse primeiro ano, e que *se algo mudou* foi pelo seu esforço e o fato de ele se considerar leitor *constante*. Mas, quando indagado sobre as expectativas do curso, ele diz:

(24)

A13 (Q)

Quais são suas expectativas em relação ao curso, o que você espera que este lhe ofereça?

São as melhores possíveis. Muita teoria, literatura e conhecimento puro. Novas descobertas de autores serão sempre favoráveis.

Apesar de A13 afirmar que, até o presente momento, muita “coisa” não havia mudado, porém suas expectativas em relação ao futuro do curso são positivas. A busca pelo *conhecimento puro*, ou seja, diríamos aquele em que não há diluição, mediações ou rodeios, nesse caso, talvez seja a razão de sua prática autodidata, pois, segundo parece, ele estaria indo direto à fonte.

Analisados essas e outras respostas do questionário, verificamos que, em geral, esses sujeitos, os alunos recém-ingressos no curso de Letras, têm percebido mudanças em suas concepções de leitura, sobretudo no que diz respeito ao modo como recebem e interpretam um texto²³:

(25)

A7 (Q) - *No ensino básico analisava a leitura como uma decoreba hoje tenho a capacidade de entender melhor o que está posto no papel.*

A18 (Q) - *Acho que na maneira de pensar, de interpretar mesmo os textos, hoje me sinto mais segura para fazer isso.*

A6 (Q) - *Hoje tenho uma atenção maior, ao realizar leituras procuro qual a mensagem que o texto quer passar e tenho um senso mais crítico.*

Em comparação com as concepções advindas do ensino básico, muitos deles afirmam que concebem a leitura como prática progressiva e consideram que a leitura no ensino básico não é tratada de maneira eficiente. Por causa disso, muitos dizem nos depoimentos e no questionário que pretendem ampliar seus conhecimentos e experiências e trabalhar essas questões em sala de aula, a fim de que promovam uma

²³ Essas respostas foram dadas a seguinte pergunta do questionário: De que modo você acha que o curso de Letras modificou ou tem modificado suas concepções de leitura advindas do Ensino básico?

mudança significativa no modo como vem sendo trabalhado essa metodologia. Quando questionados sobre as expectativas em relação ao curso, eles dizem:

(26)

A7 (Q) - *Espero me formar e me tornar uma profissional competente e não só mais uma.*

A12 (Q) - *Ser capaz de ser uma boa educadora, tendo capacitações não apenas teóricas, mas práticas.*

A13 (Q) - *Boas expectativas. Espero que no decorrer do curso as disciplinas estudadas ajudem realmente na formação de bons professores. Sabemos que essa boa formação não depende só da instituição, a maior competência é nossa.*

Enfim, como observamos, as expectativas desses sujeitos no que diz respeito a suas formações docentes são as melhores: tornarem-se bons e competentes professores e que saibam aliar teoria e prática em sala de aula. Esses depoimentos demonstram a vontade desses alunos em contribuir para um ensino de melhor qualidade, embora saibamos que nem todos os que iniciam o curso de Letras sentem-se vocacionados para lecionar: uns adquirem esse amor ao longo dos quatro (ou mais) anos de curso, outros são empurrados sala adentro como se essa fosse sua única sentença profissional (o que pode ser a causa da má qualidade de muitas aulas por aí), mas há também aqueles, como os que mencionamos acima, que sentem dentro de si a vocação gradativamente se aliando às competências e aos conhecimentos adquiridos e têm certeza de que podem contribuir de alguma forma para melhoria do ensino no país. Percebemos também que, após um ano de curso, houve significativas mudanças no que diz respeito às suas formações enquanto futuros professores e também como leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E compreendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar, há pouco. Sei bem, agora, qual era a voz que eu gostaria que me precedesse, me carregasse, me convidasse a falar e habitasse o meu próprio discurso. Sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde ouvi e onde ele não está mais para escutar-me.”

(Michel Foucault)

Discorrer sobre leitura, ensino, escola e formação docente não é algo que cabe apenas numa dissertação. Sabemos que essas discussões, por mais exaustivas que pareçam ser, não se finalizam num trabalho como este. Entretanto, acreditamos é dever de toda pesquisa no âmbito escolar/acadêmico promover tais discussões, a fim de que haja reflexões sobre o tema, visando à melhoria em diversas questões atuais no ensino.

A partir das discussões desenvolvidas a partir dos dados dessa pesquisa, vimos que o aluno iniciante no curso de Letras, assim como aluno de qualquer outro curso, tem uma trajetória de leitura, memórias, sejam estas consideradas tristes ou alegres, influências positivas e/ou negativas da família e da escola.

Notamos que, na realidade, o processo de inserção nas práticas de leitura, tem seus altos e baixos, assim como em muitas situações da trajetória de um sujeito. Não chegamos à conclusão de quem influencia mais positivamente: se a família ou escola. Trata-se de momentos circunstanciais, há sujeitos que afirmam, como vimos, que a escola foi a maior responsável pelo encantamento em relação à leitura, nas séries iniciais, por exemplo, mas, ao tratar do Ensino Médio, a escola também foi responsável pelo desencanto, pelo pavor aos livros. Outros afirmam que, apenas quando chegaram à escola, puderam libertar-se para o mundo da leitura, pois em suas casas, leitura era sinônimo de castigo físico e psicológico.

Contudo, a conclusão acima pode gerar um questionamento: o que diferencia esses sujeitos que são alunos do curso de Letras em relação a outros alunos que ingressaram em cursos diferentes, tendo em vista que o processo de inserção nas práticas de leitura foi o mesmo em relação às influências e aos meios de condução à leitura? Em princípio, poderemos responder que a diferença entre esses sujeitos leitores (alunos recém-ingressos no curso de Letras e alunos de outros cursos) reside no fato de que os primeiros são alunos de um curso de formação docente que visa a torná-los, independente de suas memórias de leituras, professores/formadores de novos leitores com capacidade crítica e com habilidades de se utilizar da língua nas suas mais diversas maneiras, gêneros e produção textual (PPP Letras, 2006).

Segundo os dados de nosso *corpus*, no que depender desses sujeitos, as expectativas em relação ao curso são as melhores. Grande parte dos alunos afirma que espera do curso subsídios suficientes para torná-los professores comprometidos com o ensino, em especial, o da leitura. Quase a unanimidade dos alunos recém-ingressos espera lecionar de modo “diferente” de como vem sendo o ensino atual. Muitos afirmam querer transferir o amor pela leitura a seus alunos, levá-los a compreender o papel da leitura na sociedade, embora compartilhemos da ideia de Sousa (2010), quando diz que paixão, encantamento pela leitura são sentimentos que não se ensinam, mas, acrescentamos, ainda, que são sentimentos que podem ser despertados.

Em relação às práticas atuais da leitura, pudemos observar que a maioria alega não ter tempo para realizá-las, tendo em vista que as leituras destinadas ao curso tomam o tempo da leitura feita por prazer. Entretanto, ainda sim, os que dizem ler, atualmente, leem livros de autoajuda, romances, *Best Sellers*, a bíblia (uma das mais citadas) e leituras informativas, como jornais e revistas. Nesses depoimentos, mais uma vez se

fortalece a ideia de que leitura é tudo aquilo que se lê por prazer, não havendo tal sentimento, esses sujeitos afirmam que nada têm lido nos dias atuais.

Os alunos recém-ingressos no curso de Letras chegaram à universidade trazendo consigo uma trajetória de leitura, algumas noções acerca do tema – adquiridas no ensino básico – bem como algumas concepções já cristalizadas na sociedade atual. Dentre essas concepções, três se destacam: a leitura de obras do cânone literário, considerada como leitura propriamente dita, associada sempre ao prazer; a leitura de textos informativos, associada, em geral, à obrigação ou à necessidade; a leitura associada ao ato da escrita como algo que faz com que se escreva melhor. Entretanto, notamos que, nesse primeiro ano de curso, algumas mudanças já podem ser sinalizadas em relação às concepções de leitura. Permeada pelos textos teóricos, essas concepções começam a ser lapidadas, nessa perspectiva, o aluno passa a refletir sobre como se deve trabalhar com a leitura.

Compreendemos, na verdade, que esses alunos representam/formam o que Chartier (1999a) denomina de “comunidade de leitores”, pois seus objetivos, anseios, modos e práticas de leitura revelam ideias semelhantes. Um exemplo disso é o modo como falam acerca da leitura do cânone literário: há um prazer imenso em afirmarem que foram/são leitores de tais obras. As semelhanças das leituras e do modo como as realizaram/realizam também é um aspecto a ser ressaltado.

Segundo Sales (2009), é interessante que o aluno de Letras saia da graduação compreendendo as várias concepções de leitura, pois essas concepções terão grande influência em seu trabalho de sala de aula. Entretanto, para que isso seja uma realidade no âmbito escolar, é necessário que o aluno de Letras, desde seu ingresso no curso, compreenda seu papel de formador de outros leitores e se comprometa, além das contribuições oferecidas pelo curso, em ampliar seu conhecimento sobre a leitura,

aliando a teoria à prática. Em sua pesquisa, Sales (2009) chegou à conclusão de que o perfil do egresso do curso de Letras, em muitos casos, pouco tem transparecido o que propõe o PPP e que muitos alunos egressos não consideram que tenham conhecimentos suficientes para trabalhar o ensino de língua em sala de aula. Ressaltamos que a maior parte dos entrevistados dessa pesquisa eram alunos da antiga estrutura curricular, concluintes do ano de 2007. A partir desses dados, já podemos apontar, em 2011, algumas mudanças em relação a esse perfil. Os dados de nosso *corpus* revelam, mesmo que se tratando de alunos iniciantes, estes já têm revelado maior segurança em relação às concepções de leitura. Esses dados também revelam que a estrutura nova curricular (menos rígida, nas palavras de Sales) tem se estabilizado e apresenta indícios de que formará professores mais reflexivo em suas práticas.

Assim, concluímos essa dissertação – não as discussões que a permeiam, pois compreendemos que ainda há muito a ser investigado, discutido e divulgado sobre essas questões. Compreendemos que há um desejo na sociedade, referendado, inclusive, pelos documentos oficiais, a exemplo dos PCN (1998) e das OCNEM (2006), de que haja professores competentes e que sejam capazes de formar leitores críticos, cidadãos capazes de utilizar a língua nas suas mais diversas modalidades. De modo geral, os alunos recém-ingressos no curso, que fizeram parte dessa pesquisa também compartilham desse desejo. A partir dos dados analisados, há, portanto, a expectativa de que esses futuros profissionais, de fato, tenham uma prática diferenciada. Embora não tendo sido objeto dessa pesquisa tratar sobre evasão no curso de Letras, esse é um dado que, empiricamente, registramos, enquanto aluna desse curso, o nosso desejo é que a disparidade entre o número de alunos recém-ingressos e o de alunos concluintes não seja tão grande, para que possamos ter nas nossas escolas mais professores comprometidos com o ensino de língua.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 1999.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa e FARIA, Evangelina Maria Brito de. (orgs.) **Linguagens: Usos e reflexões**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. V.1.
- BARBOSA, Socorro de F. P. **Ensinar Literatura através de projetos didáticos e temas caracterizadores**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- BARBOSA, Socorro de F. P. A hora e a vez dos clássicos na escola. **Revista Presença pedagógica**. n.79. v.14, 2008.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução: António Gonçalves. Lisboa: Edições 70 Lda. 1984.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Collège de France, em 1977.
- BENEVIDES, A. S. A formação de professores do curso de letras – aspectos para uma prática reflexiva. **Revista Letra Magna** (Online). Ano 03- n.05 v. 06, 2006.
- BRASIL, **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (volume 1)
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.
- BRASIL, **Leis, diretrizes e bases da educação**, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> .Acesso.
- CARVALHO e CORREA. **Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos currículos dos cursos de formação de professores**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- CAVALCANTI, Marineuma de O. Costa. **Universidade e escola: Dos discursos sobre a teoria e a prática no contexto do curso de Letras**. Tese de doutorado em Linguística. Paraíba. UFPB, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999(a).
- _____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999(b).
- COIMBRA, Guedes Paulo. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar**. São Paulo: Editorial, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. (1970). São Paulo: edições Loyola, 2011.
- GURJÃO, Mônica V. de Sousa. **Memórias, práticas e discursos sobre a leitura**. Dissertação de mestrado em Linguística. Paraíba. UFPB. 2009.

MANGUEL, A. A. **cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

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

MARCURSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORLANDI, ENI. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 3. ed. Campinas, 9 Ed. SP: Pontes, 2010.

_____. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, 1 Ed. SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Trad. Eni P. Orlandi. Et.al. 4 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

PARECER, **Resolução CNE/ CP 1 18 de Ferereiro de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

PENNAC, Daniel. **Como um romance (1944)**. Trad. Lenny Werneck. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PRADO & SOLIGO, disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/14822143/785779480/name/Texto+de+Guilherrme+e+Rosaura+sobre+memorial.pdf>> acesso em 16 out. 2012.

PROJETO, Político pedagógico do curso de Letras - UFPB. 2006. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wpcontent/uploads/2009/05/ppp_licenciatura_ple na_em_letras.pdf

PROLING. **Reunindo experiências de ensino-aprendizagem e unindo pós e Graduação**: todos são mestres e aprendizes. Projeto REUNI, João Pessoa, UFPB campus I, 2011.

PESQUISA, **Retratos da leitura no Brasil**. Disponível em:

<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf> Acesso:25/10/12.

SALES, Laurênia Solto. **Da(s) história(s) de leitura às práticas de leitores**: o discurso de alunos concluintes do Curso de Letras. Tese de doutorado em Linguística. Paraíba. UFPB, 2009.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI**. Tese de doutorado. Paraíba. UFPB, 2011.

SILVA, Raquel M. da. **A influência do professor na formação do aluno-leitor do texto literário**. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Paraíba: UFPB, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

_____. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos, revista pátio (online) n.29 fev/abr 2004.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **O professor e sua concepção de aluno-leitor do texto Literário**. Anais do Encontro da ALED. Recife: UFPE, 2010.

_____. **Desnaturalizando o discurso sobre a leitura**. João Pessoa. Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa: Idéia, 2009. v. 1.

_____. **Leituras de professores e alunos:** entre o prazer e a obrigação. Trabalho apresentado no Encontro Internacional: Texto e Cultura, Fortaleza: UFC, 2008.

_____. Projeto **Práticas escolares de leitura e discursos sobre a leitura**. Registrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2006.

ANEXOS

ANEXO A

(Questionário aplicado aos alunos recém-ingressos no curso de Letras)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA (PROLING)

Questionário sobre leitura aos alunos recém-ingressos ao curso de Letras

Nome: _____

Período: _____ Ano de ingresso: _____

1. Você acha que recebeu influência de alguém para se tornar um leitor?

2. Você considera que a escola foi responsável por sua formação como leitor?
Por quê?

3. O que levou você a escolher o curso de Letras? Alguém o influenciou?

4. Tendo em vista esse primeiro ano de curso, o que mudou em relação às suas concepções e práticas relacionadas à leitura?

5. Quais são suas expectativas em relação ao curso, o que você espera que este lhe ofereça?

6. De que modo você acha que o curso de Letras modificou ou tem modificado suas concepções de leitura advindas do Ensino básico?

7. O que você lê para o curso?

8. Você, provavelmente, tem disciplina de leitura no curso que aborda, especificamente, a questão da leitura. Qual sua opinião sobre essa disciplina?

9. O que você lê fora da universidade? O que lê atualmente não relacionado ao curso de Letras?

10. O que é leitura para você?

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXO B

(Programa da disciplina Leitura e Produção de Textos I)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
DISCIPLINA: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I
CARGA HORÁRIA: 60 horas-aula N°. DE CRÉDITOS: 04 (quatro)
Período: **2007.2 a 2011.1**

PROGRAMA

EMENTA: Concepção de leitura. A relação leitor, texto e autor. Reflexões teórico-práticas: abordagem de diferentes gêneros textuais/discursivos.

OBJETIVO GERAL: Desenvolver a capacidade crítica para a produção de leitura e produção de textos, com base em diferentes perspectivas teóricas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

8. Conhecer as diferentes concepções de leitura;
9. Compreender a natureza da relação leitor/autor/texto;
10. Relacionar as concepções de leitura com as questões de ensino;
11. Compreender a noção de gêneros textuais/discursivos, sua descrição e funcionalidade;
12. Reconhecer a importância da noção de gênero para o ensino;
13. Identificar os elementos de textualidade, considerando suas implicações para a leitura e a escrita;
14. Analisar e produzir textos representativos de diferentes gêneros textuais/discursivos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

2. Conceituação de leitura
 - 2.1 A polissemia da noção de leitura
 - 2.2 Perspectivas de leitura
 - 2.2.1 Cognitivista
 - 2.2.2 Sócio-interacionista
 - 2.2.3 Discursiva
3. Conceituação de texto:
 - 3.1 Conceito de texto
 - 3.2 Gêneros de discurso: conceituação, descrição e funcionalidade
 - 3.3 Elementos de textualidade: coesão e coerência, argumentação e intertextualidade.
4. Gêneros textuais/discursivos orais e escritos
 - 4.1 Leitura e produção de diferentes gêneros textuais/discursivos: resumo, fichamento, resenha, artigo de opinião, trabalho acadêmico etc.

METODOLOGIA: aulas expositivo-dialogadas; atividades de leitura de texto; atividades de produção textual individual e em grupo; atividades de reescritura de textos.

AValiação: A avaliação será realizada através de: Atividades de leitura e produção de textos individuais e/ou em grupos; Atividades sistemáticas de produção textual; Seminários e/ou trabalhos monográficos.

BIBLIOGRAFIA

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.s). **Leitura:** práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola:** mito, conto, cordel, discurso político, discurso de divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.
- DOLZ, Joaquim e Shneuwly, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo, autores associados: Cortez, 1982.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2000.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: pontes, 1989.
- _____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1989.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1998.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar.** Campinas: Mercado das Letras; ALB, 2001.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- SAVIOLI, F.P. e FIORIN, J.L. **Para entender o texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. **Lições de texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.
- SOUSA, Maria Ester V. de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula.** João Pessoa: Editora Universitária/Editores Associados, 2002.
- ZILBERMAN, R. e SILVA, E.T. (org.) **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.