

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

CLAUDIO MARZO CAVALCANTI DE BRITO

**LEITURA E ORALIDADE: PRÁTICA DIALÓGICA DE
UM PROFESSOR LEITOR NA FORMAÇÃO DE
LEITORES LITERÁRIOS**

João Pessoa – Paraíba

2015

CLAUDIO MARZO CAVALCANTI DE BRITO

**LEITURA E ORALIDADE: PRÁTICA DIALÓGICA DE
UM PROFESSOR LEITOR NA FORMAÇÃO DE
LEITORES LITERÁRIOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Doutor em Linguística.

João Pessoa – Paraíba

2015

B862I Brito, Claudio Marzo Cavalcanti de.
Leitura e oralidade: prática dialógica de um professor leitor
na formação de leitores literários / Claudio Marzo Cavalcanti
de Brito.- João Pessoa, 2015.
206f.
Orientadora: Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Leitura dialógica. 3. Mediação de leitura -
ensino médio. 4. Professor leitor. 5. Performance.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

Claudio Marzo Cavalcanti de Brito

**LEITURA E ORALIDADE: PRÁTICA DIALÓGICA DE UM PROFESSOR LEITOR
NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Doutor em Linguística (Área: Linguística e práticas sociais; Linha de Pesquisa: Oral / Escrito: Práticas institucionais e não institucionais).

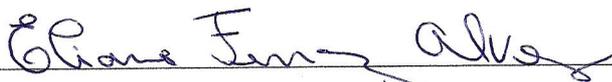
Aprovada por:



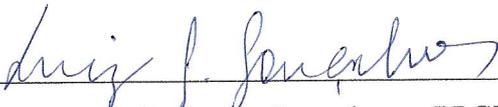
Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira – Proling / UFPB



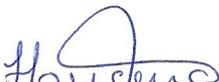
Profa. Dra. Beliza Áurea de Arruda Mello – Proling / UFPB



Profa. Dra. Eliane Ferraz Alves – Proling / UFPB



Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves – PPGE / UFPB



Profa. Dra. Ivone Tavares de Lucena

João Pessoa, 20 de julho de 2015.

EM MEMÓRIA DE

Ariano Suassuna, que me ensinou a sonhar e ter esperança, diante do infortúnio da existência.

Ernesto Sabato, com quem aprendi que a angústia, quando solidária, pode ser reconfortante.

José Saramago, que me chamou à serena escuta das minhas mais profundas vozes interiores.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira, por demonstrar, em sua orientação, tanta paciência, benevolência e sapiência.

À minha querida esposa, Jeanne Braquehais, pela sólida e solidária parceria durante as tormentosas tempestades da Vida.

À Profa. Mariana Di Stefano, pelos valiosos conselhos acerca de minha metodologia de pesquisa e pela paciente orientação no período em que estive na *Universidad de Buenos Aires*.

Aos alunos de minhas oficinas de leitura, pelo brilho no olhar, durante nossos encontros.

É verdade que eles praticaram atos vergonhosos, mas é preciso levar em conta a pobre e triste condição do homem. A carne implica essas coisas turvas e mesquinhas. Quase tudo o que eles faziam era por medo.

ARIANO SUASSUNA, Auto da Compadecida

Creo que la verdad está bien en las matemáticas, en la química, en la filosofía. No en la vida. En la vida es más importante la ilusión, la imaginación, el deseo, la esperanza.

ERNESTO SABATO, Sobre héroes y tumbas

Vida é sorte perigosa / passada na obrigação: / toda noite é rio-abaixo, / todo dia é escuridão...

JOÃO GUIMARÃES ROSA, Grande sertão: veredas

E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?

JOSÉ SARAMAGO, A maior flor do mundo

RESUMO

Este estudo é fruto de uma pesquisa-ação realizada durante dois anos (2012-2013), em uma Oficina de Leitura regida por um professor leitor, no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* João Pessoa, com o intuito de envolver 15 alunos voluntários com a leitura literária, a fim de desenvolver seus conhecimentos de maneira integrante (racional e emocionalmente) e torná-los leitores permanentes, uma vez que, em geral, em função da tendência institucional à formação tecnicista, a maioria dos alunos, ao término do curso, não apresenta interesse pela leitura literária. Com base nos relatos escritos pelos participantes sobre as práticas de leitura realizadas pela escola e, principalmente, pela Oficina de Leitura, foi observado que a análise discursiva, dentro de um espaço de interação verbal, constitui-se um instrumento importante para melhor compreender os efeitos do ato de ler na construção de sentidos e de representações sociais durante o processo de formação da identidade do sujeito leitor e, também, contribui para o aprimoramento e o melhor planejamento das práticas de leitura realizadas dentro de um ambiente pedagógico de caráter eminentemente positivista. A mediação de leitura, desenvolvida pelo professor leitor, permitiria, segundo Silva (1991, 2009), que o contato dos alunos com a literatura deixasse de ser um momento meramente formal de “interpretação de texto”, que, em geral, culmina com uma avaliação escrita, e se transformasse em um momento de interação entre leitores, por meio da *leitura dialógica* proposta por Whitehurst (1992), uma prática de leitura baseada no diálogo poético-literário em um ambiente de interação verbal regido pela solidariedade, o respeito e a escuta. A leitura dialógica estimularia a convivência mais estreita com a voz poética que emana das obras literárias permeadas de emoções, sentimentos, anseios e sonhos inerentemente característicos da condição humana, segundo a perspectiva da *performance* definida por Zumthor (1993, 2000, 2010). Foi observado, durante os dois anos de atividades, que somente houve três desistências, entre os 15 alunos voluntários. Dessa forma, foi demonstrado que um professor leitor é capaz de despertar e manter o interesse de seus alunos na leitura literária. Assim, este trabalho sugere uma mediação de leitura voluntária, mais humana, subjetiva e interdependente, em um espaço alternativo de prática dialógica de formação de leitores permanentes e competentes.

Palavras-chave: Ensino médio. Mediação de leitura. Professor leitor. *Performance*. Leitura dialógica.

ABSTRACT

This study is the result of an action research conducted during two years (2012-2013), in a Reading Workshop conducted by a professor player in the Technical Course of Electrotechnical Integrated to High School in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba - *Campus* João Pessoa, with the purpose of involving 15 volunteers with students literature reading, in order to develop their knowledge of an integral manner (rational and emotionally) and make them permanent readers, since in general, due to the tendency institutional technicalities to training, most students at the end of the course, has no interest in literary reading. Based on the reports written by the participants of the reading practices carried out by the school and especially the Reading workshop, it was observed that the discursive analysis, within a verbal interaction space, constitutes an important tool to better understand the effects the act of reading in the construction of meanings and social representations in the process of identity formation of the subject reader and also contributes to the improvement and better planning of reading practices carried out within a highly positivist character of pedagogical environment. The reading mediation, developed by a reader teacher, would, according to Silva (1991, 2009), the contact of students with literature ceased to be a purely formal point of "reading comprehension" which usually culminates in a written evaluation, and turned into a moment of interaction between readers, through dialogic reading proposed by Whitehurst (1992), a practice of reading based on the poetic-literary dialogue in a verbal interactive environment governed by solidarity, respect and listening. The dialogic reading stimulate closer acquaintance with the poetic voice emanating from the literary works permeated with emotions, feelings, desires and dreams inherently characteristic of the human condition from the perspective of performance defined by Zumthor (1993, 2000, 2010). It was observed during the two years of activity, which only been three dropouts among 15 student volunteers. Thus, it was shown that a teacher reader is able to awaken and maintain the interest of their students in literary reading. This work suggests a voluntary reading mediation, more human, subjective and interdependent in an alternative space of dialogical practice of training competent and permanent readers.

Key-words: High school. Reading mediation. Reader teacher. *Performance*. Dialogic reading.

RÉSUMÉ

Cette étude est le résultat d'une recherche-action menée pendant deux ans (2012-2013), dans un atelier de lecture effectué par un joueur de professeur à la Haute Ecole professionnelle technique intégré en génie électrique de l'Institut fédéral de l'éducation, de la science et de la technologie de Paraíba - Campus João Pessoa, avec le but de la participation de 15 bénévoles étudiants pour effectuer la littérature lecture, afin de développer leurs connaissances d'une manière intégrale (rationnelle et émotionnellement) et de les rendre permanents les lecteurs, car en général, en raison de la tendance techniques institutionnelles à la formation, la plupart des élèves à la fin du cours, n'a aucun intérêt à la lecture littéraire. Basé sur les rapports écrits par les participants des pratiques de lecture effectuées par l'école et surtout l'atelier de lecture, il a été observé que l'analyse discursive dans un espace d'interaction verbale, constitue un outil important pour mieux comprendre les effets l'acte de lire dans la construction des significations et des représentations sociales au cours du processus de construction de l'identité du lecteur et contribue également à l'amélioration et une meilleure planification des pratiques de lecture effectuées dans un caractère très positiviste de l'environnement pédagogique. La médiation lecture, développé par le professeur lecteur, aurait, selon Silva (1991, 2009), le contact des étudiants avec la littérature a cessé d'être un point purement formelle de "compréhension de la lecture", et transformée en un instant de l'interaction entre les lecteurs, à travers la lecture dialogique proposé par Whitehurst (1992), une pratique de lecture basée sur le dialogue poétique et littéraire dans un environnement interactif verbale régie par la solidarité, le respect et écoute. La lecture dialogique stimuler plus ample connaissance avec la voix poétique émanant des œuvres littéraires imprégné d'émotions, les sentiments, les désirs et les rêves de caractéristiques intrinsèquement de la condition humaine du point de vue de la performance définie par Zumthor (1993, 2000, 2010). Il a été observé au cours des deux années d'activité, ce qui ne fait que trois abandons parmi 15 étudiants bénévoles. Ainsi, il a été montré que le lecteur de l'enseignant est en mesure d'éveiller et de maintenir l'intérêt de leurs élèves en lecture littéraire. Ce travail suggère une médiation de la lecture volontaire, plus humaine, subjective et interdépendants dans un espace alternatif de la pratique dialogique de la formation des lecteurs permanents et compétents.

Mots-clés: École secondaire. Médiation lecture. Professeur lecteur. *Performance*. Lecture dialogique

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. LEITURA SOBRE LEITURAS.....	24
1.1. Palavra escrita e palavra viva.....	25
1.2. Leitura e análise do discurso: sujeitos e sentidos.....	30
1.3. Leitura e sociolinguística: interação e contexto.....	38
1.4. Leitura e pedagogia: formação de leitores no Brasil.....	46
1.4.1. Fase pré-industrial (1500-1930).....	52
1.4.2. Fase industrial (1930-1980).....	58
1.4.3. Fase pós-industrial (1980 até os dias atuais).....	67
1.5. Leitura no ensino médio integrado ao técnico: o caso IFPB – <i>Campus</i> João Pessoa.....	73
1.5.1. Perfil leitor dos alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica (Integrado).....	79
1.5.2. Leitura literária e tecnicismo.....	87
2. PERFORMANCE E LEITURA DIALÓGICA.....	98
2.1. Diálogo poético-literário.....	99
2.2. O professor leitor: um propagandista de livros.....	112
2.3. As novas tecnologias.....	123
2.4. Oficina de Leitura: planejamento e execução.....	129
3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A LEITURA EM UM ESPAÇO DIALÓGICO-LITERÁRIO.....	151
3.1. Interação verbal e representações sociais.....	153
3.2. O papel da escola na promoção da leitura.....	158
3.3. A leitura compartilhada.....	162
3.4. A influência do professor leitor.....	164
3.5. Transformação interior.....	168
EPÍLOGO.....	171

REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICE.....	187

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

TABELA I - Utilização do tempo livre (Eletrotécnica / Integrado).....	81
FIGURA 1 – Significado da leitura para os alunos de Eletrotécnica (Integrado).....	83
TABELA II – Perfil leitor (Eletrotécnica / Integrado).....	85
TABELA III – Leitura voluntária e perfil leitor segundo Instituto Pró-Livro (Eletrotécnica /Integrado)	86
TABELA IV – Leitura anual de livros (Eletrotécnica/Integrado).....	87
TABELA V – Plano de atividades da Oficina de Leitura (1º semestre de 2012).....	130

INTRODUÇÃO

¿Qué, quieren una originalidad absoluta? No existe. Ni en el arte ni en nada. Todo se construye sobre lo anterior, y en nada humano es posible encontrar la pureza.

ERNESTO SABATO, El escritor y sus fantasmas

A última pesquisa sobre leitura, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2012, e intitulada Retratos da Leitura no Brasil 3, mostra que o número de leitores brasileiros vem diminuindo nos últimos anos. Entre os entrevistados da pesquisa, 78% alegam não ter interesse pela leitura, enquanto 50% dizem não ter tempo para ler (FAILLA, 2012). Concordamos plenamente com o desinteresse atual pelos livros, principalmente literários, pois sua reflexiva e prolongada fruição estética está na contramão do comportamento volúvel, estéril e superficial que rege a sociedade do espetáculo no mundo contemporâneo (VARGAS LLOSA, 2012, p. 25), mas parcialmente concordamos com a alegação da falta de tempo para a leitura, uma vez que, quem *realmente* gosta de ler e *verdadeiramente* acredita que fruição literária proporciona engrandecimento pessoal, dificilmente não disponibilizaria um horário diário para um deleite literário.

E, pensando na disponibilidade de um horário periódico, dentro da escola, para a realização de uma prática de leitura voluntária, é que este trabalho de tese surgiu. Ele é fruto de ações pedagógicas direcionadas ao fomento da leitura literária em uma instituição de ensino tradicionalmente voltada à formação de mão de obra especializada, de nível médio ou superior, cujo projeto pedagógico curricular, embora apresente uma proposta integradora de áreas tecnológicas, ainda prioriza, em suas práticas diárias, o desenvolvimento cognitivo de seus alunos eminentemente no campo das ciências exatas. Senão, vejamos: em 2011 realizamos uma pesquisa, baseada em um questionário sobre práticas de leitura (Apêndice I), entre alunos do 1º e do 4º anos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* João Pessoa. Nosso objetivo era traçar o perfil leitor dos alunos que entravam e saíam da escola.

Detectamos que a maioria dos alunos do 1º ano (80%) apresentava um alto potencial leitor, enquanto a maioria do 4º ano (70%) já não tinha o menor interesse pela literatura. Como não conhecíamos o perfil literário prévio dos alunos do 4º ano, levantamos duas hipóteses, quanto ao seu perfil leitor, para tentar explicar qual o papel motivador da escola na sua formação literária. Na primeira hipótese, eles entraram na escola apresentando um alto

potencial leitor, no entanto a escola não soube manter o mesmo nível de interesse, ou até elevá-lo, em relação à leitura literária; teria, na verdade, contribuído para desestimulá-los a ler. Na segunda hipótese, os alunos já entraram desmotivados, sem interesse pelos livros de literatura, e, nesse caso, a escola nada fez para reverter a sua apatia literária. Nas duas hipóteses, chegamos à triste conclusão de que a escola praticamente não contribuiu para a formação de leitores literários, tampouco de leitores de livros técnicos, uma vez que, entre os professores de disciplinas técnicas e alunos, é comum o uso de apostilas e notas de aula.

Mesmo diante de desafios que não fazem parte do currículo de um estudante de ensino médio tradicional, como a necessidade de realizar estágio ou trabalhos de conclusão de curso, acreditamos, no caso específico de alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que o desinteresse pela literatura, e não a falta de tempo, é a principal razão para os alunos, ao término do curso, não possuírem uma cultura literária permanente. Isso porque, como veremos no Capítulo I, dedicado ao estudo de possíveis pedagogias de leitura, se, nas escolas de formação técnica, existe uma proposta pedagógica fortemente positivista, de caráter cientificista, o baixo nível de interesse pela leitura literária de grande parte de seus alunos é agravado, no Brasil, em função de questões histórico-culturais: desde seu descobrimento até meados da década de 1980, quando começam a surgir espaços para debates periódicos, como o Congresso de Leitura do Brasil, e livros pedagógicos que tratam especificamente da problemática da leitura e da formação de leitores – como *O ato de ler* (1981), *Leitura na escola e na biblioteca* (1986) e *Elementos de pedagogia da leitura* (1988), de Ezequiel Theodoro da Silva, *A importância do ato de ler* (1982), de Paulo Freire e *Leitura em crise na escola* (1982), de Regina Zilberman (Org.), entre outros –, nunca houve, concretamente, uma política pedagógica que permitisse o acesso democrático aos livros à grande maioria da população brasileira iletrada.

Somente no Brasil republicano é que a educação começou a tornar-se acessível para a maioria da população, mas de forma muito lenta e precária. Logo, muito tardiamente, com quase cinco séculos de atraso, é que a grande parcela da população brasileira foi ter acesso a livros disseminados timidamente nas escolas públicas, principalmente depois da intensificação do capitalismo industrial no Brasil, a partir da década de 1930 (ROMANELLI, 1985, p. 59). Obviamente, não basta o acesso à leitura. Há que ser vencido, agora, esse distanciamento que durante séculos separou a população brasileira da leitura literária, pois não

foi estabelecida, culturalmente, uma relação de identificação dos brasileiros com os livros. E, diante da inexistência de uma cultura literária maciça, uma geração de filhos cresce sem ver seus pais tendo contato com livros literários, isto é, cresce sem ter uma influência positiva em casa, em relação à leitura (a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil revela que 79 % das pessoas que têm o hábito de ler dizem ter sofrido influência do pai ou da mãe).

No Brasil, pela pesquisa do Instituto Pró-Livro, de 2012, metade da população pode ser considerada leitora, pois leu pelo menos um livro (didático, técnico ou literário) nos últimos três meses antes da entrevista. Desses leitores, somente 4% disseram ler por prazer – a grande maioria lê para obter conhecimento, crescimento profissional, desenvolvimento cultural, sabedoria etc. (FAILLA, 2012). No ambiente escolar, a grande maioria dos estudantes associa a leitura a obrigações escolares, deveres de classe, provas etc. Isso porque a adoção praticamente *única* de livros paradidáticos permite que o aluno imediatamente associe a leitura de um livro a uma prova e, conseqüentemente, a uma nota. O livro se torna uma obrigação, um *dever* de casa, que deverá ser estudado para obtenção de uma nota. Nesse ambiente de obrigação, torna-se difícil o estudante relaxar e ler. Mas, mesmo sendo o ato de ler tratado de forma utilitária, muitos professores esquecem a importância de valorizar e de ensinar a leitura competente – crítica, criativa, estética e ética –, pois é por meio dela que o sujeito poderá analisar e contestar o discurso e a proposta linguística contidos nos textos. O ato de ler envolve uma compreensão plena que não se “esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2009, p. 13).

Então, acreditando nos possíveis benefícios da leitura literária na formação de sujeitos mais conscientes e transformadores, começamos a desenvolver projetos de incentivo à leitura e de valorização dos livros literários de maneira voluntária, a partir de 2007, no formato de oficinas de leitura, com alunos voluntários, em horários vagos, na perspectiva, principalmente, de estabelecer vínculos duradouros entre leitores, livros e autores. Inicialmente, utilizávamos principalmente o recurso do audiovisual (BRITO, 2008). Apresentávamos filmes adaptados de obras literárias, e disponibilizávamos os livros com o enredo original, na perspectiva de realizar uma leitura comparada. Observamos, então, que, em geral, os alunos não tinham interesse em ler os livros, pois afirmavam já conhecer o enredo. Percebemos então que estavam mais preocupados com a história do que com a experiência estética e ética proporcionadas pela fruição literária. Resolvemos então mudar de

estratégia: passamos a narrar nossas próprias experiências com livros que nos acompanharam a vida toda. Colocamos à disposição dos alunos alguns dos nossos próprios livros literários (em torno de 150) e, em cada encontro (em geral, um por semana, de 50 minutos), escolhíamos um livro ou autor para propagandear, de maneira apaixonada, envolvente, com autêntico amor pelos livros. O intuito, claro, era que esse amor poético do professor leitor pudesse contagiar os alunos leitores, de maneira a desenvolver, nos encontros literários, a leitura competente.

A leitura competente passa pelo aprimoramento da capacidade criativa e crítica do leitor. O *leitor criativo* procura fugir dos estereótipos ou das ideias cristalizadas, sedimentadas, contidas em manuais didáticos ou veículos de comunicação de massa, e, por meio da curiosidade, imaginação, fantasia, sentimento, invenção, sensibilidade, aprende a “brincar” responsabilmente com as palavras, em busca de uma fruição estética (SILVA, 1993, p. 89). Já o *leitor crítico* é o sujeito consciente de que a leitura, como prática social, é capaz de transformá-lo eticamente, de desenvolvê-lo civilizatoriamente, de forma a atuar na sociedade humanamente em busca de soluções que permitam a melhoria do seu bem-estar individual e, principalmente, do bem-estar coletivo (SILVA, 1986, p. 51). A leitura competente, ao mesclar a leitura criativa e a leitura crítica, torna-se uma leitura integrante, que visa à formação plena do ser humano (emotiva e cognitiva), a partir de sua relação com a linguagem escrita. Essa relação é um processo metalinguístico, em que a linguagem escrita é permanentemente revista, pelo leitor, em um mesmo formato expressivo ou em outro suporte linguístico. “Cuando lo que originalmente es un instrumento de comunicación [la escritura] se convierte en un objeto sobre el cual se piensa, en el cual se pueden reconocer similitudes y diferencias, particiones posibles, jerarquías, el lenguaje mismo se transforma”¹ (FERREIRO, 2000, p. 110).

Verificamos, em nossa prática dialógica de leitura, que a figura do professor leitor, com seu gesto vocal poético, poderia contribuir para o envolvimento genuíno dos alunos com os livros literários diversos, de maneira a torná-los, muito mais do que leitores competentes, leitores permanentes. Porque, para a formação do leitor competente, são fundamentais tempo, dedicação e interesse; ou seja, o sujeito leitor tem de *permanecer* no mundo da cultura

¹ "Quando o que originalmente é um instrumento de comunicação [a linguagem escrita] torna-se um objeto no qual se pensa, no qual podemos reconhecer semelhanças e diferenças, possíveis partições, hierarquias, a linguagem em si se transforma" (tradução nossa).

literária para que possa se tornar um leitor competente. E, quanto mais tempo o professor leitor desenvolver práticas de leitura diversas com seus alunos, utilizando inclusive suportes distintos (livros, fotos, audiovisual, pintura etc.), mas tendo como foco o estímulo à fruição literária, mais chances eles têm de permanecer motivados a ler e de tornarem-se leitores competentes. Isso porque o leitor competente é um leitor inquieto, que, durante o processo de desenvolvimento de sua consciência, transforma-se ideológica, estética e eticamente, pois está na constante busca da compreensão de si mesmo e do mundo. “A inquietação gera a dúvida; a dúvida pede resposta; a resposta gera reflexão” (SILVA, 2000, p. 50).

Nesse sentido, procuramos, neste trabalho de tese, mostrar que a formação do leitor competente pode ocorrer de maneira mais envolvente, dentro do ambiente escolar, por intermédio de um mediador de leitura que está permanentemente em contato com alunos para trocar experiências e impressões, com eles, sobre uma de suas maiores paixões na vida: a literatura. Esse mediador de leitura apaixonado pela arte literária é o professor leitor.

Claro que outros textos poderiam ser utilizados pelo professor leitor. Mas o foco de nosso estudo é a relação permanente e poética de sujeitos leitores com os livros literários. Nosso professor leitor, nesse aspecto, possui uma relação passional, quase devocional, em relação aos livros literários. Seria aquele que, segundo Bachelard (2009, p. 26) estabelece uma relação sagrada com a arte literária.

Antes de mais nada, é necessário um bom desejo de comer, de beber e de ler. É preciso ler muito, ler mais, ler sempre. [...] Assim, já de manhã, diante dos livros acumulados sobre a mesa, faço ao deus da leitura a minha prece de leitor voraz: “A fome nossa de cada dia nos daí hoje...” (BACHELARD, 2009, p. 26).

Os resultados apresentados aqui fazem parte de atividades desenvolvidas em uma Oficina de Leitura em um período de dois anos (2012-2013). No primeiro semestre de 2012, trabalhamos com os alunos voluntários do 2º ano (que fizeram parte da pesquisa sobre leitura realizada em 2011, quando estavam no 1º ano). Todo o planejamento e a execução das práticas de leitura realizadas no primeiro semestre de 2012 estão apresentados no Capítulo 2, dedicado à discussão e análise da prática de leitura empregada nas nossas oficinas de leitura, chamada leitura dialógica. No primeiro semestre de 2013, quando estavam no 3º ano, novamente esses mesmos alunos voltaram a desenvolver as atividades na Oficina de Leitura, que consistiam, basicamente, de apresentação de livros e autores pelo professor leitor, leitura compartilhada de textos literários (contos, crônicas e poesias), exposição de filmes de curta-

metragem e fotos, com posterior debate. Depois, todas as impressões acerca das atividades eram relatadas pelos alunos por escrito, em casa, e enviadas por correio eletrônico ao professor leitor (Apêndices II, III, IV e V).

Nosso objetivo principal, ao longo dos dois anos de práticas de leitura, sempre foi manter o nível de interesse literário dos alunos participantes, uma vez que, de acordo com a pesquisa realizada em 2011, confirmada nos relatos escritos iniciais, eles já apresentavam um alto potencial leitor. Nesse aspecto, o resultado obtido foi extremamente satisfatório: dos 15 alunos voluntários que participaram da Oficina de Leitura, somente três a abandonaram, no segundo ano de atividades.

Veremos, no Capítulo I, que classificamos o perfil leitor dos alunos de acordo com seu potencial de interesse em relação à leitura literária, seguindo uma lógica empírica inspirada, basicamente, nos fenômenos físicos relacionados ao equilíbrio dos corpos²: o leitor estável seria aquele que lê voluntariamente e apresenta constante interesse pela literatura; o leitor instável apresenta interesse literário irregular e, em geral, lê por recomendação da escola; o leitor neutro, por sua vez, não possui nenhum interesse pela leitura literária, considerando-a perda de tempo, pois “não refletiria a realidade”.

Defendemos, então, neste trabalho, de maneira entusiasta, a figura do *professor leitor*. Apresentado mais detalhadamente no Capítulo II, o professor leitor exerce papel fundamental na formação dos leitores competentes dentro de um ambiente escolar. Num país com pouca referência familiar-livresca dentro dos lares, esse mediador de leitura torna-se um modelo a ser valorizado, pois é uma espécie de sujeito-livro, segundo Silva (1991, p. 21-22), que, como os textos literários, “carrega consigo práticas, histórias, experiências, normas, disciplinas, valores etc., e, mais do que tudo, uma narrativa, que, uma vez fruída, pode significar uma maior significação dos fatos da vida, no horizonte da convivência social e, por que não dizer, de uma sobrevivência mais digna na sociedade”. Portanto, esse sujeito-livro está prenhe de referências literárias profundamente conectadas ao seu contexto sociocultural, ao seu entorno

² A Física estabelece três condições para o equilíbrio estático e dinâmico de um objeto, em relação a um ponto de referência qualquer: o equilíbrio estável, quando o objeto é deslocado, mas retorna à posição inicial (o pêndulo, por exemplo); o equilíbrio instável, quando o objeto, ao ser retirado de sua posição de equilíbrio, tende a se afastar ainda mais dela e permanecer em um nível de potencial distinto (exemplo, um corpo que cai); e equilíbrio indiferente ou neutro, quando um objeto, ao ser deslocado, tende a parar em um segundo ponto diferente, mas no mesmo nível de potencial do primeiro (uma bola em movimento no solo, por exemplo).

existencial. Nesse aspecto, trabalha em prol da conscientização de seus alunos leitores, isto é, assume uma *práxis de cunho diretivo*.

Quer dizer: eu professor, objetivando atingir o aguçamento da compreensão e da crítica através das práticas de leitura, quero movimentar a consciência de meus alunos para o adentramento e aprofundamento de determinados aspectos da realidade, que são veiculados e indiciados por determinados autores e não outros (SILVA, 1991, p. 49).

O professor leitor não é necessariamente o professor de Português, Redação e Literatura, isto é, não precisa ter formação em Letras. Pode ser qualquer professor que verdadeiramente goste de ler livros de literatura. Acreditamos em um mediador de leitura que seja um entusiasta da arte literária e que encontra, na fruição literária, o “repouso concreto” a que se refere Bachelard (2009, p. 59-60), aquele que proporciona ao leitor uma permanente tranquilidade, um bem-estar consciente, durante o processo de interação textual. O professor leitor é capaz de entrar na sala de aula com livros embaixo do braço, interromper uma explicação específica para citar um autor ou trecho de livro que, pertinente e contextualizado, permitirá uma melhor abordagem de uma situação prática vivenciada ou refletida por ele e sua turma durante um processo de ensino-aprendizagem.

Nosso professor leitor é um propagandista de livros. Não esconde sua admiração por uma obra ou autor específico. E, quando fala, não renega sua emoção. Sua voz e seu corpo possuem um gesto performático. Consciente de seu poder de influência, o professor intérprete se empenhará na sensibilização de seus alunos em relação à obra apresentada. Quer tocar o coração de seus alunos para que adentrem o universo literário em busca de uma contemplação, um envolvimento, uma fruição estética que os faça pulsar com e para a vida. Usa sua voz em busca de novas vozes. Por isso, além do acervo canônico fornecido pela escola, procura oferecer aos alunos um leque variado de opções, formado por livros da escola, dos alunos e seus, para que as vozes se apresentem de forma diversificada. No entanto, sua voz se encontra em uníssono com seu universo literário próprio e, dessa maneira, compartilha generosamente com seus alunos as emoções, experiências, visões e reflexões proporcionadas pelos livros e autores de seu próprio universo literário.

O professor leitor tem consciência de que, para tocar o outro com sua voz e encantá-lo com seu diálogo poético-literário, precisa se expor como ser humano. E, por isso, ao analisar um livro ou fragmento de um texto literário, não o fará emitindo opiniões frias e distantes, nos moldes de alguns críticos literários ou autores de livros didáticos. Suas opiniões e reflexões

sobre um livro ou texto literário serão realmente *suas*, construídas a partir de suas próprias reflexões intertextuais. E, ao ler textos ou fragmentos de textos em sala de aula, não deixará de querer saber quais impressões dos alunos sobre uma leitura realizada, pois sabe como é importante que os alunos se expressem oralmente, que exercitem a leitura dialógica em seus processos construtivos de sentidos (BRITO, 2010).

Nosso professor leitor é essencialmente zumthoriano, pois seu ato *solitário* de leitura torna-se um ato *solidário*, em um processo eminente e inerentemente existencial e dialógico, em que o gesto vocal é utilizado para compartilhar experiências adquiridas por meio da fruição literária (ZUMTHOR, 2000, p. 73). E esse processo dialógico é, em última instância, a natureza inerente da leitura, que produz a conscientização do sujeito crítico a partir da leitura comparativa que este realiza entre o mundo ficcional e o mundo real (SILVA, 2000, p. 45).

O método que propomos para o professor leitor estimular o interesse de seus alunos (leitores voluntários) pela arte literária é a *leitura dialógica* (WHITEHURST, 1992), uma prática de interação verbal inicialmente destinada a crianças, e aqui estendida a adolescentes, baseada no diálogo poético-literário, em que o processo de mediação de leitura envolve vários aspectos da oralidade: a apresentação prévia do texto e do autor; a leitura em voz alta, realizada por um leitor narrador; a interação com o texto dito, que ocorre entre os leitores; gestos e olhares; a entonação e a pulsação da voz etc. Como consideramos que a forma como essa oralidade se apresenta depende de um contexto que envolve o lugar, o tempo, a natureza do texto e a forma como está sendo narrado ou interpretado, então a mediação aqui é vista na perspectiva teórica da *performance*, segundo Zumthor (2005, p. 87), em que a voz que rege a mediação de leitura é poética, para marcar e diferenciar o momento performático. “Aquilo que denomino *performance*, na acepção anglo-saxônica do termo, é o ato pelo qual um discurso poético é comunicado por meio da voz e, portanto, percebido pelo ouvido”.

A voz poética da leitura dialógica estimula a troca de ideias, a exposição de interpretações individuais, a partilha de experiências geradas pela fruição do texto literário. Ela é distinta da voz pragmática e cotidiana da leitura decodificadora, que, muitas vezes, é meramente destinada a um consumo rápido de textos, visando a exames (SILVA, 1993, p. 7). Enquanto a leitura decodificadora busca *desenvolver* a competência linguística dos alunos, a leitura dialógica deseja *envolver* linguisticamente os alunos com os textos literários, utilizando um gesto vocal poético-literário. Porque “as vozes cotidianas dispersam as palavras no leito do tempo, ali esmigalham o real; a voz poética os reúne num momento único – o da

performance” (ZUMTHOR, 1993, p. 139). A interação entre o autor e o leitor (intérprete narrador) poderá criar a obra performática, segundo Zumthor (2000), que, ao ser compartilhada com um leitor ouvinte, será (re)construída dialeticamente, de maneira coletiva e solidária. Logo, a obra não somente se constrói ou reconstrói na relação autor/leitor, mas também na interação verbal que esse leitor poderá realizar com um público específico.

A linguagem escrita (ideológica e estética) transforma a linguagem oral, e, mesmo com a restrição do diálogo direto entre o autor e o leitor, é um poderoso recurso linguístico de comunicação e transferência da experiência humana (SILVA, 2000, p. 63). A narrativa ficcional estimula o leitor a, conscientemente, “dar sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real”, ou seja, essa seria a “função consoladora da narrativa: encontrar uma forma [de ser e estar] no tumulto da experiência humana” (ECO, 1994, p. 93). A voz poética de um leitor intérprete, permeada de memória sociocultural, num espaço dialógico-literário, pode ser utilizada para, junto com o autor e seus personagens, compartilhar, de maneira solidária, a experiência da existência humana, porque, da mesma forma que os personagens, principalmente dos romances, o leitor enfrenta, na sua vida cotidiana, situações problemáticas, e tentará superá-las, com base em seus saberes prévios, agregando, então, novos sentidos à sua existência (SILVA, 1986, p. 23).

Considerando essas idéias, apresentamos, no Capítulo I, algumas teorias sobre a leitura que embasam nosso posicionamento político-pedagógico como professor leitor. Não esquecemos que toda ação social deve ser concebida como uma práxis de engajamento social, e, por isso, nossas referências estão alicerçadas principalmente nas teorias da prática dialógico-ideológica de Pêcheux (2012) e na filosofia dialógico-afetiva proposta por Buber (1974, 1982).

No Capítulo II, refletimos sobre a leitura dialógica e o papel do professor leitor na formação de leitores literários permanentes. Nossa metodologia (planejamento e execução) empregada na Oficina de Leitura valoriza a *performance* e a troca de experiências reais e literárias, de maneira a envolver os adolescentes em um ambiente de solidariedade, respeito e confiança, a fim de torná-los leitores literários permanentes e competentes, com capacidade crítica e transformadora.

No Capítulo III, analisamos as representações sociais sobre a leitura, no ambiente de interação verbal proporcionado pela Oficina de Leitura, a partir dos preceitos teóricos estabelecidos por Voloshinov (1995 [1929]) e Moscovici (2010). Visamos à análise de

algumas representações sobre a leitura produzidas pelos alunos voluntários da Oficina de Leitura, para verificar se houve a permanência dessas representações e, principalmente, observar se outras representações sociais foram sendo construídas dentro do processo de interação verbal proporcionado por um espaço cultural criado para o desenvolvimento de uma leitura dialógica envolvente e integrante.

Pretendemos, basicamente, mostrar que a oralidade, na forma da leitura dialógica, pode contribuir para o envolvimento dos alunos leitores com o texto escrito literário e, por isso, deve estar presente em seus aspectos mais humanos na escola, preferencialmente no formato de uma disciplina optativa ou de uma Oficina de Leitura permanente, para que seja estimulado o contato voluntário e prazeroso com a literatura. Sendo performático, o gesto voz pode representar o anseio e a busca de todos os seres humanos pela sabedoria que permeia a troca da experiência. E é na frequência poética dessa voz que o coração humano vibra. A escola deve então valorizar a leitura dialógica com o intuito de formar jovens leitores.

CAPÍTULO I

LEITURA SOBRE LEITURAS

Las palabras son símbolos que postulan una memoria compartida.

JORGE LUIS BORGES, El libro de arena

Neste capítulo, abordaremos algumas teorias sobre a leitura literária, buscando relacioná-las diretamente à prática dialógica de incentivo à leitura e à valorização dos livros de literatura adotada neste trabalho de tese.

As reflexões que nos acompanharam, constantemente, em nossas práticas na Oficina de Leitura na maioria das vezes estavam relacionadas à melhor maneira de envolver os alunos com os livros literários, tendo como base nossa própria cultura literária, os autores e os livros que mais influenciaram a nossa formação integral (racional e emotiva), contribuindo para uma relação mais sensitiva, crítica e afetiva em relação à nossa realidade existencial. Muitas vezes chegamos a debater algumas dessas reflexões com os alunos leitores, procurando sempre o gesto vocal apropriado para enternecê-los, comovê-los, de forma a conscientizá-los da importância da literatura em nossas vidas cotidianas. Para nós, a palavra escrita torna-se viva em nossas ações pautadas de poética e estética literária, de forma que nossos discursos, mais do que construir um sentido, possam estar coerentes e harmoniosos com o nosso pensar, de maneira que, na interação com o outro, possamos ser respeitados em nossas diferenças e posições. E, também, considerando o processo de aperfeiçoamento da consciência que também acreditamos surgir a partir da leitura literária, pensamos que, em nossos processos interacionais, estaremos sempre abertos a novas experiências, a novos saberes, na perspectiva de crescermos como cidadãos e de contribuirmos com a melhoria da sociedade em que vivemos, considerando que, “mais do que produzir ou representar as relações sociais, interessa à literatura produzir efeitos que levem o público leitor a participar, a atuar na transformação da realidade” (SILVA, 1986, p. 23).

Nesse aspecto, nos propomos a contribuir com uma melhoria dos processos de mediação de leitura na instituição em que atuamos como professor leitor. Para isso, desenvolvemos um trabalho de valorização da literatura, por meio da leitura dialógica, uma prática dialógico-integrante que envolve um dizer literário poético e a formação de um ser humano integral (racional e emocionalmente). Mas, antes de apresentarmos nossa pedagogia

da leitura e refletirmos sobre suas práticas, sentimos a necessidade de refletir sobre a formação de leitores no Brasil, inclusive para não cair no lugar-comum do desespero e da angústia, principalmente ao analisar o perfil de leitura literária dos alunos que saem dos cursos técnicos integrados em nossa instituição.

1.1. Palavra escrita e palavra viva

O termo “palavra viva” aparece em Zumthor (2010, p. 9), quando fala da extinção, na nossa sociedade contemporânea, da paixão pelas histórias orais, em função de nossa “antiga tendência de sacralizar a letra”. Da mesma forma que Zumthor estranha o fato da inexistência, nas academias, de estudos científicos sobre a voz ou o estabelecimento de uma “ciência da voz”, poderíamos também estranhar o fato de que educadores em uníssono defendam a promoção da leitura e dos livros (técnicos e/ou literários), embora não haja medidas efetivas institucionais que viabilizem ou concretizem a formação de leitores competentes (críticos, criativos, éticos e estéticos). Na verdade, quando Zumthor defende uma disciplina que possa abarcar o estudo da voz, ele propõe, em sala, a discussão, a partir de uma história oral, de disciplinas afins sempre vinculadas a textos escritos ou relatos orais: a fisiologia, a linguística, a antropologia, a história, a sociologia, a psicologia etc., porque qualquer história ou narrativa (pessoal ou social) traz consigo a trama das múltiplas interações humanas e seus saberes específicos, ou seja, essencialmente é multidisciplinar ou interdisciplinar. E esse mosaico de saberes poderia ser compartilhado, durante a leitura de textos em sala de aula, na perspectiva de desenvolver nos alunos leitores a possibilidade da escuta e do respeito às diferenças, por meio da construção coletiva de sentidos.

Esse processo de interação verbal, embora tenha o objetivo de realizar um trabalho conjunto de compreensão e de interpretação textual, produz, na verdade, individualmente, a experiência do encontro ou da descoberta proporcionada pela linguagem compartilhada, porque “os sentidos são fruto de experiências que dão significado às palavras e às ações” e “os significados são consequência de uma negociação de sentidos” (ROCA, 2008, p. 102-103). Logo, a linguagem escrita proporciona uma experiência individual que gera sentidos, os quais “negociados” coletivamente produzem novos sentidos que são apropriados por todos. Nesse aspecto, a construção coletiva de sentidos seria fruto de um conflito de saberes e distintos olhares e permitiria o fortalecimento de ideias, pontos de vista, interpretação e compreensão textual. Sendo, portanto, o resultado de um conflito de interesses individuais, a

mediação torna-se necessária, para evitar que a tessitura dos sentidos não se perca ou sofra um desvio exacerbado, a partir de um olhar pessoal diverso, embora respeitado. Por isso, a presença de um facilitador é fundamental, para promover o equilíbrio das interpretações variadas e a produção envolvente da leitura.

Lamentavelmente as escolas brasileiras, em geral, pouco se preocupam com a formação de facilitadores de leitura, tampouco com a criação de espaços para compartilhar experiências literárias. Talvez haja a ilusão de que a formação em Letras estabeleça, por si só, uma pedagogia da leitura. No entanto, o fato de ser formado em Letras não garante que o professor tenha uma relação muito próxima com os livros e a literatura. Muitas vezes o interesse do profissional está direcionado a aspectos de análise gramatical, e, portanto, não demanda esforços na formação de leitores de livros literários. Acreditamos que a promoção da leitura e a valorização dos livros literários somente podem existir de maneira permanente na escola se houver professores facilitadores realmente envolvidos com a leitura, ou seja, é preciso que haja professores que sejam leitores, que gostem de ler por hábito ou paixão, que vivenciem no cotidiano de seus afazeres e lazeres diários o poder criador e encantador das obras literárias, que reconheçam a importância intelectual e artística de um grande escritor, para que possam, em sala de aula, não somente analisar cognitivamente a sua obra, por meio muitas vezes de um receituário crítico, gramatical, dogmático e estagnado, mas que ousem trazer o ser humano concreto por trás de quem está a ler e escrever, aproximando, assim, o humano da obra. Nesse aspecto, consideramos que o escritor desempenha um papel social importantíssimo na formação cognitiva e emotiva de uma sociedade letrada, pois, por meio de um mundo criado por palavras, pode proporcionar uma infinidade de experiências que, certamente, serão responsáveis pelo amadurecimento de seus leitores. Conforme assinala Barbosa Filho (2005, p. 156),

um grande escritor é aquele que, através de sua obra, alarga e transforma a nossa visão de mundo. [...] É aquele que nos permite vivenciar a transcendência, que nos ensina que nunca mais somos os mesmos. Um grande escritor é aquele cujas palavras nunca mais deixam de ressoar nos nossos corações e nas nossas mentes.

E o professor leitor surge como um parceiro do escritor, no processo de produção da leitura, pois ele pode dar vida à voz latente do escritor, presente em seus textos, tornando-a patente, pulsante, por meio de leituras em voz alta e, inclusive, de opiniões acerca da vida e da obra do autor. As impressões pessoais do professor leitor, sobre como se sente influenciado, humana e profissionalmente, pelo autor e sua obra, permitem que os alunos (leitores ouvintes)

estabeleçam uma relação direta entre a literatura e a vida concreta, ou seja, estimulam os alunos a perceber que a literatura não é somente uma disciplina a ser estudada para prestar um exame ou prova, ela existe ou pode existir concretamente na vida real.

Na nossa Oficina de Leitura, os alunos e o professor leitor procuraram discutir temas na perspectiva de um olhar contemplativo, quase pueril, que, desprovido de pré-julgamentos e preconceitos, percebe e analisa os fenômenos da existência de maneira despojada, clara, serena. Nesse aspecto, os poemas no estilo haikai³, por exemplo, podem ajudar os leitores a desenvolver uma ideia do que significa esse olhar cru e nu, em que a percepção de uma imagem construída em nossa mente, a partir da leitura de três versos enxutos e precisos, nos remete imediatamente à contemplação de uma estrutura ou escultura imagética criada pela experiência do contato com a escrita.

Certa vez, na Oficina de Leitura, lemos o seguinte haikai, de Paulo Leminski: *Cortinas de seda / O vento entra / Sem pedir licença*. A primeira impressão foi de desconforto, porque os alunos não perceberam um “objetivo” ou “propósito” no poema. Para eles, o texto tem de dizer alguma coisa, tem de possuir algum conteúdo ideológico, alguma intenção. No entanto, o “sentido” que o texto oferece necessariamente não tem de ser orientado pelo escritor, que, neste caso, seria uma espécie de manipulador de consciências. O autor oferece possibilidades de escolhas, espaço para ecoar a voz do leitor. Ele oferece a matéria-prima, a argila necessária para a construção da obra imagética e emotiva do leitor, ou seja, ele é o catalisador de um devaneio poético, em que, “na linguagem poética a consciência imaginante cria e vive a imagem poética” (BACHELARD, 2009, p. 5). A parceria autor/leitor permite a construção da obra performatizada, segundo Zumthor (2000), que pode ser compartilhada, caso o leitor assuma o papel de intérprete narrador, com leitores ouvintes que, ao interagir com o intérprete, reconstróem sua maneira de expor, pois a obra é (re)construída dialeticamente não somente com o autor, mas também com o público a quem o intérprete narrador se dirige.

Os alunos, ao serem indagados sobre a construção imagética do poema em suas mentes, responderam de maneira muito distinta sobre as cores da cortina, o formato da janela, a luz do dia, a força do vento etc. A imagem construída e contemplada reflete uma maneira de produzir um sentido que depende da experiência ou bagagem pessoal de cada leitor. O

³ O haikai (originário do japonês haikai, vocábulo composto de hai = brincadeira, gracejo e kai = harmonia) é uma forma poética de três versos curtos e objetivos que, em geral, valoriza as sensações, a conexão com a natureza e o despertar da consciência.

“conhecimento de mundo” ou a experiência pessoal de cada sujeito com o mundo sociocultural que o engloba o conduzirá a uma experiência leitora singular, única, em que constrói imagens, a partir de palavras, e vivencia a experiência estética, ética e emotiva da criação.

O processo de interação com o texto literário não deve estar restrito ao campo cognitivo, intelectual, em que o desenvolvimento de competências linguísticas deverá prevalecer em detrimento de um envolvimento cognitivo, emotivo, estético, ético e criativo. No entanto, lamentavelmente as leituras em sala de aula, realizadas em disciplinas relacionadas à língua portuguesa (Português, Literatura e Redação), em geral são destinadas principalmente para a análise gramatical ou interpretação textual, ou seja, para uma leitura decodificadora, mecânica, destinada a exercícios específicos, sem análise de referentes dos textos e suas implicações (SILVA, 1993, p. 50), em detrimento da interação promovida por uma leitura compartilhada (a interação leitor-texto, em um primeiro momento, entre leitor-texto e, em um segundo momento, entre leitores, na busca integrante de construção de sentidos). Nesse contexto, a presença da palavra viva em espaços de leitura é um instrumento de resposta ao silêncio e à indiferença da escola tecnicista de formação profissionalizante em relação a políticas concretas de formação de facilitadores e leitores. A existência do leitor dá-se a partir do facilitador, porque o interesse pela leitura é passado de uma geração a outra por meio do exemplo, do modelo.

A leitura é um hábito cultural, deve ser promovida e desenvolvida em um processo interativo e integrante. A palavra viva do professor leitor pode despertar o latente interesse dos alunos pelos textos literários. Todos os outros textos são bem-vindos, mas salientamos que a formação humana (ética e estética) passa pelo contato com o poder contemplativo do ato criador presente na arte, esta forma de manifestação profundamente enraizada no solo fértil da imaginação humana, comprometida com a reflexão crítica e criativa e com a transformação interior do leitor tipicamente inquieto, que está muito mais em busca de perguntas que de respostas, e que busca, na essência de suas mais profundas inquietações, o equilíbrio proporcionado pelo ato inventivo, consolador e reconfortante da linguagem, presente no instante-já da palavra viva e todo seu simbolismo gestual-musical. Para Barthes (1995, p. 16), “a escritura é a arte de formular questões e não de respondê-las ou resolvê-las. [...] Quando as questões formuladas são verdadeiras, elas incomodam”.

Se a linguagem escrita permite uma tomada de consciência (ONG, 1998, p. 93), que nos conduz a uma modificação de nossa maneira de refletir o mundo, temos que diferenciar a palavra oral (que pode ser neutra, aversiva ou cativa) da palavra viva, que essencialmente é criativa e, conseqüentemente, transformadora. A palavra viva pulsa, está carregada de sentimentos e de reflexões sobre a condição humana; mais do que conhecimento, busca a sabedoria, a relação ética e estética entre o saber e a benfeitoria, ou seja, o saber aplicado à melhoria das relações humanas, porque, segundo Jerusa Pires Ferreira, na apresentação de um livro de Zumthor, o “texto se tece na trama das relações humanas” (ZUMTHOR, 2000, p. 5). A palavra viva é a palavra lida poeticamente, de maneira a nos conectar com a realidade, com o mundo que nos cerca – é uma possibilidade de contemplar os fenômenos do momento, de estar conectado ao momento presente. Logo, a palavra viva poderia estar vinculada a uma voz “poética”, à voz viva, quando, por meio de uma corporeidade, traz consigo “o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas expansão” (Ibidem, p. 19). O corpo, para Zumthor (Ibidem, p. 28), “é o peso sentido na experiência que faço dos textos”. Toda formação da mente e do corpo se apresenta na corporeidade e, conseqüentemente, na palavra viva associada a uma interpretação ou leitura em voz alta de um texto escrito. O escritor José Saramago costumava dizer que um livro que não é lido é um livro sem voz, morto na estante. O livro ganha vida por meio da voz e na voz do leitor.

No fundo, a palavra autêntica, a palavra verdadeira é a palavra dita. A palavra escrita é apenas uma coisinha morta que está ali, à espera de que a ressuscitem. E é no dizer da palavra que a palavra é efetivamente palavra. Por isso, às vezes eu digo que convém a um leitor que está a ler um romance meu que ele seja capaz de ouvir dentro da cabeça a voz que está a dizer aquilo que ele está a ler. (SARAMAGO, 2002, p. 48).

Barthes (1984), ao refletir sobre o conceito de “voz média”, uma terceira maneira de apresentação do verbo – inexistente na língua portuguesa, a qual admite somente a voz ativa (quando o sujeito exerce a ação) e a passiva (quando o sujeito sofre a ação) –, em que o sujeito participa de uma ação iniciada por outrem, ou seja, somos envolvidos por uma ação e participamos ativamente de sua execução, mas não a controlamos nem fomos os responsáveis por sua definição – o verbo nascer é um bom exemplo de um verbo no presente em que a voz ativa (“Eu nasço”) ou passiva (“Eu fui nascido”) não faz sentido –, postulou que o verbo escrever é potencialmente formado a partir de uma *práxis* que o permeia de uma ação verbal similar à voz média: o escritor, no momento em que escreve, está sofrendo influência não somente do seu contexto histórico sociocultural, refletindo sobre seu tempo e sua realidade,

mas também sofre influência de sua própria escrita, tornando-se um agente de sua própria fala, ao manter uma coerência entre o pensar, o dizer e o fazer.

A voz média corresponde exactamente ao estado do *escrever* moderno: escrever é hoje fazer-se centro do processo de fala, é efectuar a escrita afectando-se a si próprio, é fazer coincidir a acção e a afecção, é deixar o *scriptor* no interior da escrita, não a título de sujeito psicológico [...], mas a título de agente da acção. (BARTHES, 1984, p. 24)

A voz latente do escritor torna-se a voz patente do leitor, em um processo dialético de construção de saberes, porque “uma única palavra ‘age’ [...] apenas quando encontra uma outra que a provoca, que a obriga a sair do seu cotidiano binário e se redescobrir em novos significados. Não há vida onde não há luta” (RODARI, 1982, p. 21). O leitor, diante da possibilidade de criar novos significados para o seu viver, por meio da experiência literária, percebe que a linguagem escrita o ajuda na recriação de seu mundo, torna-o mais consciente de suas próprias ações, pois o aprendizado adquirido no mundo “simulado”, criado por sua mente, é fruto de um aprendizado cognitivo e emotivo concreto, visível na sua nova maneira de refletir sobre o que antes muitas vezes passava despercebido. Assim, o leitor, ao adentrar em seu mundo imaginário, espelho de seu mundo real, é capaz de vivenciar quaisquer experiências humanas, tendo a certeza de que sairá fisicamente ileso, mas espiritualmente mais fortalecido e rico. Logo, a “linguagem não pode ser considerada um simples instrumento, utilitário ou decorativo, do pensamento, [...] pois é a linguagem que ensina a definição do homem, não o contrário” (BARTHES, 1984, p. 20). E a definição do homem passa pela atuação social, pois somos construídos socialmente; são nossas ações discursivas que nos definirão perante os outros seres humanos. Na execução de nossa *práxis* – nosso dizer convertido em ação social – que construímos um sentido linguístico para nossa existência e, conseqüentemente, ajudamos a estabelecer uma representação social de nós mesmos.

1.2. Leitura e análise do discurso: sujeitos e sentidos

Ao referir-se à análise do discurso, Orlandi (1988) considera-a uma prática de leitura em que a dinâmica do processo de interação com o texto e/ou outros leitores conduz o sujeito leitor à produção de sentidos. O sujeito leitor aqui é entendido na perspectiva de Pêcheux (2012), ou seja, um indivíduo influenciado pela ideologia e que está, de alguma maneira, sempre buscando encontrar o que está oculto nas entrelinhas dos discursos.

O princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito. (PÊCHEUX, 2012, p. 44).

Considerando toda uma formação ideológica responsável pela produção do discurso, no desenvolvimento de sua pesquisa, Pêcheux questiona se as suas referências adotadas serão suficientes para embasar adequadamente a sua produção textual, porque, para ele, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2012, p. 17). Dessa forma, a leitura “mostra-se como não transparente, articulando-se em dispositivos teóricos” (Ibidem, p. 25), ou seja, é constituída de uma heterogeneidade inerente, em que o texto é analisado “a partir de várias posições do sujeito” (ORLANDI, 1988, p. 53). Logo, a complexidade da formação heterogênea do sujeito implica uma prática de leitura discursiva baseada na “compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2012, p. 26).

Basicamente, a análise de discurso considera que os nossos sentidos são fruto de uma memória discursiva (interdiscurso) e de um momento ou contexto (atualidade) que envolve a capacidade de relacionar diferentes textos (intertextos). O contato com distintos textos ou opiniões promove o amadurecimento do leitor, porque é na diferença que surge o questionamento necessário ou inquietação que incitará a curiosidade pelo novo, ou seja, o outro (texto ou interlocutor) é motivo de um desabrochar permeado de perguntas que nos conduzem não necessariamente a uma resposta, mas simplesmente à iminência de uma satisfação e de uma harmonia proporcionadas pela atuação da linguagem em nós, pois “esta relação entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem” (ORLANDI, 1988, p. 20). Na prática de leitura discursiva, é importante a clara noção do significado de interpretar e compreender:

a interpretação é o sentido pensando-se o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato. [...] Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. (ORLANDI, 2012, p. 26).

Portanto, na análise do discurso, a produção do sentido passa pela interação autor-texto-leitor, que considera não somente a materialidade linguística do texto, mas também os

próprios conhecimentos prévios do sujeito leitor, que determinam a intensidade, a duração e a qualidade da interação (KOCH; ELIAS, 2011, p. 19).

O sujeito que se defronta com a experiência cognitiva e/ou emotiva do “texto novo” ou “desconhecido” sente uma transformação na sua consciência. Os textos literários, em geral, promovem uma reflexão e um sentimento que podem estimular o leitor a querer atuar, como uma espécie de agente social, na perspectiva de modificar a realidade que o cerca. Não basta a mudança interior; a insatisfação com uma realidade muitas vezes injusta exige do leitor uma voz atuante perante a sociedade, uma vontade de promover o bem-estar social, porque “um discurso se torna de fato realidade poética (literária) na e pela leitura que é praticada por tal indivíduo” (ZUMTHOR, 2000, p. 29).

A voz atuante, a voz agente é percebida por Mey (2001, p. 239) como um sujeito, um “personagem societal” que possui uma função e um interesse (uma vontade) dentro da sociedade. A esse sujeito se atribui um discurso e, conseqüentemente, uma ideologia, pois “o discurso é uma noção política, e o exercício da voz no discurso é uma atividade política” (MEY, 2001, p. 241). A consciência da voz, pelo leitor narrador, enquanto objeto de percepção passível de catalisar um processo de transformação no leitor ouvinte, torna-se um instrumento de sensibilização e reestruturação dos processos de compreensão da linguagem escrita, uma vez que a consciência conduz o leitor à contemplação, sensitiva e cognitiva, da narrativa (sua estrutura, sua estética e seu enredo), preparando-o para uma reflexão baseada na observação atenta, a qual gera curiosidade, inquietude, prazer e conhecimento. Nesse aspecto, a transformação concreta do ser humano, a partir de uma reestruturação de sua consciência (ONG, 1998, p. 93), seria o responsável direto pela sua emancipação cultural, pois uma interação autêntica não permitiria somente a geração de novos significados, mas também a formação de um sujeito leitor com uma participação mais crítica no processo de construção coletiva de sentidos para a existência humana (SILVA: 2000 [1981], p. 40-41).

O discurso é uma ação política ou prática social, segundo Fairclough (2001, p. 91), e, portanto, deve ser compreendido como um modo de atuação do sujeito no mundo e sobre os outros, considerando que existe uma relação dialética entre o seu discurso e a estrutura social à qual pertence, e que “a última é tanto uma condição como um efeito da primeira”. No entanto, a prática pedagógica do professor leitor, no contexto escolar brasileiro, leva-o a realizar uma ação política tendo consciência do perigo de assumir verbalmente seu *modus operandi*: a palavra “política”, ao longo da histórica relação de parlamentares e chefes de

governo brasileiros com a corrupção, é duramente rechaçada por muitos estudantes, que a veem como um trampolim para os sedentos de poder e de enriquecimento ilícito. O péssimo exemplo dos mandatários brasileiros cria uma representação pessimista do mundo: se aqueles que deveriam trabalhar pelo bem-estar da população somente pensam em si mesmos, imaginem o restante? O pessimismo gera a insegurança, o receio, a desconfiança. Na Oficina de Leitura, uma aluna relatou que tem medo de se envolver emocionalmente com amigos, pois não tem confiança em mais ninguém. Alegou que é triste ver o mundo da forma que se apresenta, um mundo em que as pessoas “são sujas”, não respeitam as leis, são egoístas. “As pessoas sujam ruas, calçadas, parece que a escola não existe para nada.”

Mas será que o problema é só “educação”? A maioria das pessoas que suja as ruas, “fura” filas, passa em semáforos vermelhos, dirige embriagada, paga baixos salários aos seus empregados, utiliza as artimanhas do “jeitinho brasileiro” etc., não tem acesso à educação, à escola?

O economista Celso Furtado (1999) reconheceu, logo após voltar da França para assumir a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), no governo de Juscelino Kubitschek, colhendo as glórias de seu livro *Formação econômica do Brasil*, que o principal problema brasileiro não é econômico, mas sim cultural. Furtado percebeu que existia no Brasil uma cultura da exploração. Em seu estado natal, a Paraíba, por exemplo, nos primeiros anos do século XXI, 80% da população ativa ainda recebiam no máximo até um salário mínimo (JORNAL DA PARAÍBA, 2009). Outra aluna perguntou, na Oficina de Leitura: “O que fazer então, diante de tanta injustiça?” Respondemos: “Vocês têm de parar de somente querer ver o avesso do mundo, ou mesmo o avesso das pessoas. Há muitas mobilizações no Brasil, se não aqui na Paraíba, ao menos em outros lugares do país, como na cidade do Rio de Janeiro e em Brasília (o Movimento da Ficha Limpa é um exemplo). E tenhamos a humildade para reconhecer que não podemos mudar o mundo durante nossa curta existência, pois, como disse Ariano Suassuna, o progresso moral da humanidade é muito lento, se comparado a uma biografia humana. O que temos de fazer é a nossa parte, e esperar que a educação ajude a transformar as pessoas para que também possam contribuir na construção de um país melhor, mais pacífico e justo”.

Refletir sobre a problemática da leitura significa, no fundo, apreender os verdadeiros significados etimológicos das palavras “política” e “consciência”, responsáveis pela formação do cidadão engajado, que atua criticamente na sociedade com o intuito de melhorá-la.

A política, original e idealmente, surge como uma atividade social em prol da coletividade – “polis” são as cidades-estados gregas, por isso “politikós” refere-se aos cidadãos. A atividade política, portanto, deveria, essencialmente, estar associada às ações realizadas por sujeitos cidadãos que buscam o bem-estar da população (necessariamente esse sujeito não precisa ser um político profissional, mas simplesmente um indivíduo disposto a trabalhar socialmente em benefício de sua cidade, estado ou país), interferindo diretamente, por meio de instituições que fiscalizam, regem ou executam leis, na realidade que o circunda e o incomoda, de maneira a modificá-la (melhorá-la) para si e para os outros. “A própria atividade política, longe de ser apenas voltada a uma transformação do ‘mundo objetivo’ com vistas ao futuro, significa, no presente, o exercício de uma atividade transformadora da consciência e das suas relações com o mundo” (MAAR, 1982, p. 22).

A política, portanto, refere-se a ações do sujeito no presente, a partir de uma reestruturação da consciência individual (racional e emocional), movido por um sentimento de renovação que o faz atuar diretamente sobre o mundo. Não podemos modificar o que está fora de nós se antes não modificamos o que está dentro. A mudança exterior passa primeiramente por uma mudança de perspectiva interior, ou seja, adotamos outra referência para comparar uma realidade concreta (insatisfatória) com outra realidade imaginária (que julgamos melhor). Na verdade, a reestruturação da consciência significa o contato com um novo pensamento, significa reavaliarmos nossos hábitos, crenças e opiniões, pois

estamos frequentemente tão hipnotizados pelos nossos próprios pensamentos, idéias e problemas que não encontramos tempo para lançar um olhar que vá além das criações de nossa própria mente. A razão pela qual temos dificuldades de enxergar com clareza deve-se a este estado hipnótico que bloqueia nossas habilidades naturais de fazê-lo. (HAPPÉ, 1997, p. 14).

O estado hipnótico a que Happé se refere são os nossos condicionamentos, a nossa incapacidade de analisar nossas ações com base nas suas consequências, a incoerência existente entre nossa mente e nosso corpo, nosso pensar e nosso agir. Para existir harmonia e bem-estar em nossas vidas, precisamos estar conscientes da necessidade de coerência entre aquilo que pensamos, falamos e fazemos, ou seja, o discurso, enquanto prática social, deve ser tecido sob uma ética responsável e atenta à sua própria historicidade. Se pensamos uma coisa, falamos outra e agimos de uma maneira mais distinta ainda, então estamos com uma práxis desequilibrada, sem harmonia. Nesse aspecto, a reestruturação da consciência é uma reformulação política de nossa práxis, e é profundamente influenciada pela cultura escrita na qual o sujeito está inserido. E, se o sujeito é leitor de literatura, poderá desenvolver

características reflexivas que o ajudarão na reestruturação da maneira como observa, interpreta e compreende o mundo, pois estará acessando um universo de palavras em que a insatisfação, a rebeldia, a resistência e a indignação são a matéria-prima que permite a construção de um mundo imaginário e a reconstrução de nossa interação com o mundo concreto. Conforme assinala Vargas Llosa (2009 [1993], p. 286), “una característica esencial de la ficción: que ella sirve al novelista para recrear el mundo a su imagen y semejanza, a recomponerlo sutilmente de acuerdo a sus secretos apetitos”⁴.

Essa postura de recriação do escritor, por meio da ficção, transfigurando a realidade, acaba se refletindo no comportamento do leitor, o qual, por meio da análise crítica, ética e estética do mundo imaginário, refina seu olhar para o mundo concreto – é como se, ao simular experiências cognitivas e emotivas proporcionadas pela leitura, em uma realidade criada pela sua mente, o leitor pudesse se desenvolver mais como ser humano, nas várias situações criadas pela narrativa, de forma que, ao sair *ilesa* dessa experiência, sentisse uma mudança na sua maneira de se relacionar consigo mesmo e com o seu entorno. A comparação entre o mundo real e o mundo ficcional permitiria a formação de leitores críticos e criativos, segundo Mario Vargas Llosa (2011):

Creo que la gran literatura nos hace muy desconfiados de lo que nos rodea, y nos crea un apetito de perfección, de belleza que nunca encontramos en la vida tal como es. Y eso nos moviliza mucho a introducir o a exigir reformas, cambios en la vida. En ese sentido indirecto, creo que la literatura tiene una enorme influencia sobre la vida.⁵

A recriação da realidade, por meio da literatura, permite ao escritor uma análise objetiva e consciente de seu próprio dizer, considerando que “a escrita, ou o registro escrito, como tal, difere da fala pelo fato de que não brota inevitavelmente do inconsciente” (ONG, 1998, p. 97). O processo reflexivo da escrita, cognitivo e emotivo, promove no leitor o contato com uma estrutura narrativa não habitual, diferente de seu universo oral ou de sua linguagem natural. Essa nova estrutura narrativa estimula o leitor a adentrar – a partir de um conglomerado de palavras colocadas lado a lado de maneira a reestruturar a linguagem do

⁴ uma característica essencial da ficção: ela serve ao romancista para recriar o mundo à sua imagem e semelhança, para recompô-lo sutilmente de acordo com seus desejos secretos. (Tradução nossa)

⁵ Creio que a grande literatura nos torna muito desconfiados em relação ao que nos rodeia, e nos fornece um apetite de perfeição, de beleza que nunca encontramos na vida real. E isso nos leva muito a introduzir ou exigir reformas, mudanças na vida. Nesse sentido indireto, creio que a literatura tem uma enorme influência na vida. (Tradução nossa)

pensamento – em outros níveis de aptidão do saber, pois “a inteligência é inexoravelmente reflexiva, de modo que até mesmo as ferramentas externas que ela usa para implementar seus procedimentos se tornam ‘internalizadas’, isto é, partem de seu próprio processo reflexivo” (Ibidem, p. 96).

Logo, discutir linguagem, em seus múltiplos suportes, implica “traçar limites entre o mesmo e o diferente” ou considerar a tensão entre a paráfrase e a polissemia (ORLANDI, 2012, p. 36). Enquanto a paráfrase é o retorno ao que essencialmente já foi dito (o interdito), a polissemia desloca o leitor a novos processos de significação. A paráfrase representa o saber sedimentado, conservado; a polissemia é o saber renovado, transformado. O leitor competente é o sujeito predisposto a se deixar comover pela curiosidade, pela emoção da descoberta, mergulhando nas águas profundas e obscuras do desconhecido e misterioso mundo das palavras polissêmicas, tendo como referência ou conhecimento prévio as águas superficiais e lúcidas do visível e reconfortante mundo das sedimentadas palavras parafrásticas. “É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, 2012, p. 36).

Segundo Albert Einstein, em seu livro *Sobre religião cósmica e outras opiniões e aforismos*, publicado em 1931, “a imaginação é mais importante que o conhecimento”. Nesse aspecto, os livros são poderosos instrumentos catalisadores de imaginação, criatividade e senso crítico. A arte, de uma forma geral, estimula a imaginação e a possibilidade de um novo pensar sobre a realidade. Mas, quando tratamos especificamente do livro literário, devemos considerar que, por ser acessível e mais barato que outras produções artísticas, torna-se, hoje, um dos melhores meios de formação de cidadãos críticos e criativos, em um país que necessita, e muito, de sujeitos engajados em transformações sociais que permitiriam a diminuição das distâncias entre as distintas classes sociais existentes no Brasil, por meio de uma melhor distribuição de renda. A cultura de exploração no Brasil, tão fortemente combatida por Furtado (1999), necessita ser debatida, para que nossos condicionamentos sociais sejam questionados, como, por exemplo, o estabelecimento do pagamento de um salário mínimo para as profissões, em geral braçais, consideradas menos nobres, embora não menos importantes para a manutenção do equilíbrio social. Por que os mais ricos não podem pagar mais? Por que não há uma reflexão nacional sobre o papel social de cada empregador na redistribuição de riqueza e na melhoria da qualidade de vida da população de baixa renda?

Esses questionamentos são necessários à promoção da mudança social necessária, no Brasil, a partir da cooperação. Segundo Furtado (1999, p. 25)

A consciência de que as estruturas atuais expõem povos ricos e pobres a crises de custo social crescente está na origem de múltiplas iniciativas para que se realize um esforço comum de reconstrução institucional. Para avançar neste terreno se requerem espírito de cooperação, visando a conciliar interesses divergentes, e espírito de luta a fim de que os que ocupam posição de poder e têm mais amplo acesso às fontes estratégicas de informação não obriguem os fracos a aceitar mais um desses *Diktats* [ditames, imposições] responsáveis por tantas tragédias históricas.

Na Oficina de Leitura, um *slide* com a seguinte afirmação do dono da Microsoft, Bill Gates, foi apresentado: “Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever... Inclusive a sua própria história.” Depois, um debate foi estabelecido na perspectiva de refletir sobre o poder de transformação proporcionado pelos livros. O registro de uma história pessoal não somente se refere à narrativa literária, mas à capacidade do sujeito de refletir sobre a própria história, à capacidade crítica de atuação nas suas próprias ações e na sociedade. A poética do texto literário nos proporciona uma relação mais amistosa com nossas próprias crenças, obsessões, nos conduz a um estado emocional mais equilibrado, a partir do que Bachelard (2009, p. 25) denomina “a homeopatia da angústia”.

Somos colocados, quando lemos um romance, numa outra vida que nos faz sofrer, esperar, compadecer-nos, mas ao mesmo tempo com a impressão complexa de que nossa angústia permanece sob o domínio da nossa liberdade, de que nossa angústia não é radical. Todo livro angustiante pode então proporcionar uma técnica de redução da angústia. Um livro angustiante oferece aos angustiados uma homeopatia da angústia. Mas essa homeopatia age sobretudo numa leitura meditada, na leitura valorizada pelo interesse literário. (BACHELARD, 2009, p. 25).

Percebemos então que as várias experiências literárias que encontramos ao longo da vida não nos tornam mais confusos, e sim mais amadurecidos, inclusive com mais disposição para apreciar a vida, tendo a consciência de que nada está determinado, tudo está passível de sofrer uma modificação, a vida pode e deve sempre ser melhorada.

A ode aos livros é uma ode à vida, porque os livros são uma celebração da cultura humana, do poder questionador do homem, que carrega a dúvida e está sempre mais satisfeito em gerar perguntas do que em obter respostas. A curiosidade move o ser humano, pois somos produto de nossa própria imaginação, e esta é movida pela mágica criativa da pergunta.

1.3. Leitura e sociolinguística: interação e contexto

Em um artigo intitulado “Leitura e interação conversacional” (BRITO, 2012a), alertamos para a necessidade de uma aproximação maior entre leitores e textos a partir de um envolvimento cognitivo-emotivo proporcionado pelo modelo incentivador e cativante do professor leitor. Muitas idéias apresentadas neste tópico já estão presentes no artigo publicado, mas aqui sentimos a necessidade de refletir um pouco mais sobre as razões que conduzem o indivíduo a interações em busca de experiências contidas nas narrativas literárias e/ou nas narrativas pessoais dos interlocutores que fazem parte de um grupo de leitura dialógica e integrante. Por isso, além de alguns estudiosos da sociolinguística, buscamos apoio na teoria de Fromm (1970).

A leitura é um fenômeno eminentemente cultural que envolve aspectos cognitivos (para análise estrutural), discursivos e uma prática social, e, por isso, pode e deve ser abordada sob o viés da Sociolinguística, pois o conhecimento de mundo do indivíduo é consequência de um contexto social, econômico e cultural que interfere na sua interação com um texto específico, estabelecendo, inclusive, leituras diversificadas (LEFFA; LOPES, 1994).

Dell’Isola (2001, p. 21-22), em sua dissertação de mestrado, defendida em 1988, mostrou que o contexto sociocultural do indivíduo atua como fator condicionante no seu processo inferencial e na variedade de interpretações, tendo como base um mesmo texto lido em sala de aula, ou seja, “a leitura está vinculada às estruturas socioculturais do leitor”, e, por isso, “a leitura é *produzida*; é variável entre um e outro indivíduo. Em conformidade com o seu repertório de experiências, o leitor faz com que o texto se descontextualize e se deixe contextualizar”. Portanto, não existe uma única forma de ler um texto, uma interpretação padrão inquestionável, que estabelece muitas vezes na escola o conceito de “deficiências”, que gera discriminações, em vez de “diferenças”, conceito que promove o respeito. No entanto, a interpretação de um texto não somente depende do conhecimento de mundo ou da experiência trazida pelo indivíduo, ou seja, o sujeito não estabelecerá uma leitura própria que será considerada “rica” ou “aprofundada”, sem antes dialogar com outras leituras possíveis, realizadas, muitas vezes, ao longo de um legado histórico-cultural comprometido com a construção de sentidos que possibilitem a formação crítica e reflexiva de seres humanos conscientes de seu papel social questionador e transformador de uma realidade não raras vezes insatisfatória.

No campo da Sociolinguística, a cultura está profundamente associada à língua ou às variedades linguísticas existentes em uma sociedade. A cultura é um conhecimento adquirido a partir de uma experiência de troca conversacional ou interação verbal em comunidade, que visa a passar, para gerações futuras, o saber-fazer adquirido coletivamente em um contexto histórico-social específico e mantido por meio de uma tradição voltada para o ensino-aprendizagem dos valores associados a esse saber-fazer. Para Bosi (1997, p. 38), “cultura é vida pensada”, voltada para um trabalho e uma ação cultivados com o objetivo de nos humanizarmos, nos elevarmos espiritualmente, por meio da educação do outro, porque, essencialmente, a cultura visa ao outro. É no outro e pelo outro que nos realizamos, que podemos contemplar os frutos de nosso trabalho e de nossa ação cultural. É na transformação, na mudança do outro que a cultura se concretiza. Logo, a cultura se expressa por meio de uma interação que promove uma prática discursiva e, conseqüentemente, uma mudança social, pois, sendo trabalho-ação pensado cotidianamente, gera reflexões, instiga a criatividade, forma o cidadão e seu discurso político.

Segundo Fairclough (2001, p. 92), “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la”. Ferreiro (2009, p. 22-23) ressalta que o discurso coletivo, oriundo das práticas leitoras, transforma-se em patrimônio cultural quando encontra uma comunidade de leitores intérpretes, dispostos a emprestar suas vozes e corpos no processo de interação com o texto, a fim de estabelecer um diálogo criativo e transformador com as aspirações sociais de sua época. A interação verbal pode produzir o discurso coletivo, que se integra à individualidade. Portanto, é um discurso mais fortalecido, constituído de múltiplas ideias, de debates, em que a criatividade e a reflexão individual tecem uma rede de conhecimento, de saber-fazer, baseada na experiência e na escuta do outro, no respeito às diferenças.

A leitura literária em um país multicultural como o Brasil torna-se um instrumento poderosíssimo de transformação individual e mudança social. Silva (1986) alerta para o fato de que a reconstrução de um estado democrático passa pela formação de leitores críticos-reflexivos, pois uma política nacional voltada para a valorização do ato de ler criticamente permite a formação de cidadãos engajados em uma política nacional que poderia reverter a terrível situação de desigualdade social existente em solo brasileiro, uma vez que a alta concentração de renda e a deplorável exploração de mão de obra estariam apregoando outro

tipo de cultura, largamente disseminada por uma propaganda proselitista, nos últimos trinta anos, baseada no consumismo estéril e acrítico: a cultura da ganância, do individualismo e da injustiça social. “Apesar dos argumentos em contrário, estou plenamente convencido de que a leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade” (SILVA, 1986, p. 11).

Vários estudos e análises (SILVA, 1986; SANTOS, MARQUES NETO, RÖSING, 2009; BRITO, 2010) mostram que, no Brasil, a problemática da leitura está relacionada principalmente à incapacidade das escolas de desenvolver em seus alunos o interesse ou a curiosidade pelos textos literários. Muitas vezes, isso ocorre porque os professores de disciplinas relacionadas à língua portuguesa, em geral os únicos responsáveis pela formação literária dos alunos, estão unicamente preocupados em desenvolver uma competência leitora restrita à decodificação e interpretação de textos, com base em uma leitura canonizada e padronizada pelos livros didáticos, na perspectiva de preparar os alunos à submissão de vestibulares. As escolas de ensino médio adotam um discurso ideológico sobre a leitura e os livros totalmente incoerente com sua prática discursiva cotidiana, que apregoa, em geral, o estímulo à leitura e a valorização dos livros de literatura como meios de formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de transformar a realidade que os cerca. Na verdade, observamos que os discursos escolares são muitas vezes teóricos e evasivos, distantes de uma prática crítica, reflexiva e transformadora, ou seja, distantes de uma práxis genuína e concreta.

A leitura envolve, além de processos cognitivos e discursivos, uma prática histórico-social voltada principalmente para um olhar crítico em relação à realidade. O poder da leitura é o poder inerente da transformação da consciência (ONG, 1998, p. 93). Infelizmente, a escola, com seu olhar utilitarista, construído com base em um discurso pragmático-positivista implementado nas salas de aula a partir do século XIX, na maioria das vezes só considera os aspectos cognitivos de aprendizagem do aluno, no que se refere à leitura, os quais envolvem raciocínio lógico e imediatista empregado na codificação e entendimento de um texto. No entanto, “com a lógica da razão (que faz que a história seja legível) mistura-se uma lógica do símbolo. Esta lógica não é dedutiva, mas associativa: ela associa ao texto (a cada uma das suas frases) *outras* ideias, *outras* imagens, *outras* significações” (BARTHES, 1984, p. 28).

Desde o século XVII, com o controle da natureza pelo homem, em nome de um “progresso” destrutivo e inconsequente, o individualismo e a competitividade, molas propulsoras de uma política capitalista hegemônica, enaltecem o privilégio da razão sobre a

sensibilidade, da lógica sobre a abstração, da ciência sobre a tradição e as artes. Os profundos desequilíbrios ecológicos e sociais, atestados pela extinção de diversas espécies animais, contaminação de rios e mares, injustas distribuições de renda etc., mostram que surge uma neccessidade nova de questionar o mundo e atuar sobre ele. Para Santos (2003), a nova postura crítica diante do mundo deve reinventar o conhecimento como emancipação dos países semiperiféricos e periféricos, e isso implica, na prática,

una revisión de los principios de solidaridad y del orden. En cuanto al principio de solidaridad, lo concibo como el principio rector y como el producto siempre incompleto del conocimiento y de la acción normativa. En efecto, el conocimiento en cierto punto se convierte en una pregunta ética porque, ya que no existe una ética universal, no existe un conocimiento universal.⁶ (SANTOS, 2003, p. 35)

A transformação individual e, conseqüentemente, social passa por uma reflexão ética, pois se baseia em princípios de solidariedade, em que o que mais se estimula e valoriza é a escuta do outro, e não a sua subjugação. Em países periféricos e semiperiféricos, como o Brasil, significa a passagem do colonialismo, que concebe o outro como objeto, preponderando a ignorância do sujeito ou a sua alienação social (o sujeito visto como um objeto de manipulação em prol de interesses hegemônicos), para a emancipação:

De acuerdo con esta forma de conocimiento [de emancipación], conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto. Esta forma de conocimiento como reconocimiento es la que denomino solidaridad.⁷ (SANTOS, 2003, p. 34)

A solidariedade é a interação genuína a serviço do bem-estar dos seres humanos. É mais do que um ato inerentemente humanista, é força-motriz que rege a práxis de qualquer educador dotado do mais nobre e árduo sentimento transformador, sempre presente em uma sociedade injusta, desigual e empobrecida eticamente: a esperança.

A pobreza ética e estética da sociedade do espetáculo, atualmente, está associada às mudanças de valores que ocorreram com o surgimento do capitalismo industrial, no século

⁶ uma revisão dos princípios da solidariedade e da ordem. Quanto ao princípio da solidariedade, eu o concebo como princípio orientador e como o produto sempre incompleto do conhecimento e da ação normativa. De fato, o conhecimento de certa forma torna-se uma questão ética, porque, uma vez que não existe uma ética universal, não existe conhecimento universal. (Tradução nossa)

⁷ De acordo com esta forma de conhecimento [de emancipação], conhecer é reconhecer o outro como sujeito de conhecimento, é progredir no sentido de elevar o outro do status de objeto ao de sujeito. Esta forma de conhecimento como reconhecimento é o que eu chamo de solidariedade. (Tradução nossa)

XVIII, e que hoje se reflete em um *modos vivendi* completamente voltado para o consumo desenfreado de bens materiais e de serviços que estabelecem, *a priori*, um conceito de bem-viver vinculado à satisfação de nossos prazeres imediatos e, na maioria das vezes, supérfluos (VARGAS LLOSA, 2012, p. 136. Os seres humanos substituíram a espiritualidade e os valores humanistas por valores tecnológicos e materiais e, por isso, deixaram de viver experiências emocionais profundas, e os sentimentos de alegria e tristeza a elas associadas (FROMM, 1970, p. 14). A ideologia positivista, tão fortemente presente na política capitalista de consumo desenfreado, apegoa o bem-estar baseado na noção de progresso, competitividade e enriquecimento material, e, por isso, nossas referências associadas à formação humana integral (cognitiva e emotiva) estão muito mais vinculadas ao sucesso financeiro individual, que permitirá maior poder aquisitivo de compras, do que a uma desenvolvimento espiritual que permita um maior amadurecimento de nossos saberes e fazeres, em prol de uma ação que corresponda a um papel social relevante que assumimos na sociedade em que estamos inseridos. E que efeito esse tipo de organização social exerce sobre o ser humano? Segundo Fromm (1970, p.47), esse tipo de organização social reduz o ser humano

a un apéndice de la máquina, regido por el solo ritmo y exigencias de ésta. Lo transforma en un *Homo consumens*, el consumidor total, cuya única finalidad es *tener* más y *usar* más. Esta sociedad produce muchas cosas inútiles y, en igual, proporción, mucha gente inútil. El hombre, en tanto mero diente de un engranaje de la máquina de producción, se vuelve una cosa y cesa de ser humano. Gasta su tiempo haciendo cosas en las que no tiene interés, con gente por la que no está interesado, produciendo cosas que no le interesan. Y cuando no está produciendo, está consumiendo.⁸

Esse ser humano coisificado, fragmentado é, essencialmente, angustiado e, muitas vezes, desesperanzado. A natureza humana é formada de um lado cognitivo e outro emotivo. Se somente um lado de sua formação é priorizado, naturalmente ocorrerá um desequilíbrio psíquico (nem sempre perceptível) no ser humano. O modelo industrial de eficiência, que prioriza o mensurável, o observável, acaba se refletindo na maneira pedagógica totalmente equivocada de nossas escolas desenvolverem suas atividades, as quais valorizam muito mais o

⁸ a um apéndice de máquina, regido somente pelo ritmo e as exigências dela. Transforma-o em um *Homo consumens*, o consumidor total, cujo único objetivo é ter mais e usar mais. Essa sociedade produz muitas coisas inúteis e, em igual proporção, muitas pessoas inúteis. O homem, como mero dente de engrenagem de uma máquina de produção, transforma-se em uma coisa e deixa de ser humano. Gasta seu tempo fazendo coisas que não o interessam, com pessoas que não o interessam, produzindo coisas que não o interessam. E, quando não está produzindo, está consumindo. (Tradução nossa)

aspecto “racional” ou “lógico” do que o “emotivo” ou “abstrato”, na formação de nossos alunos. No entanto, como muito bem nos alerta Fromm (Ibidem, p. 49):

El pensamiento lógico no es racional si es puramente lógico. [...] Por otra parte, no sólo el pensamiento sino también la emoción puede ser racional. [...] La racionalidad respecto de la vida emocional significa que las emociones afirman y ayudan a la estructura psíquica de la persona a mantener un equilibrio armónico a la vez que fornecen su desarrollo.⁹

Portanto, para Fromm, a razão deve ser desenvolvida a partir de uma combinação harmoniosa, equilibrada do pensamento racional e do sentimento, presentes em quaisquer experiências fenomenológicas. Caso contrário, “si separamos las dos funciones, el pensamiento se deteriora, volviéndose una actividad intelectual esquizoide y el sentimiento se disuelve en pasiones neuróticas que dañan la vida”¹⁰ (Ibidem, p. 49). Erich Fromm argumenta que, nos dias atuais, temos uma forte tendência à supervalorização do progresso tecnológico e ao aprimoramento do intelecto, e, por isso, nos sentimos muito mais identificados com as máquinas do que com os indivíduos de nossa espécie, pois acreditamos que a “lógica” da máquina é perfeita, está permanentemente em ordem, e, por isso, pode nos proporcionar maior bem-estar. De certa forma, as máquinas proporcionam, sim, um bem-estar, um conforto, mas sempre no plano material. Um computador, por exemplo, não pode resolver nossas reflexões existenciais mais profundas, tampouco nos dar conselhos sobre como lidar com a raiva, o ciúme, o medo e a inveja. No entanto, preferimos as máquinas para, talvez, evitar conflitos existenciais mais extremos.

La tendencia a colocar el progreso técnico como el valor más alto se halla ligada no sólo al énfasis excesivo que concedemos al intelecto sino, y en mayor medida, a una profunda atracción emocional hacia lo mecánico, hacia todo lo no vivo, hacia todo lo hecho por el hombre. Esta atracción hacia lo que no está vivo, en que su forma más extrema constituye la atracción por la muerte y la descomposición (necrofilia), lleva, aun en su forma menos drástica, a la indiferencia hacia la vida en lugar de la “reverencia por la vida”.¹¹ (Ibidem, p. 51)

⁹ O pensamento lógico não é racional se é puramente lógico. [...] Além disso, não somente o pensamento, mas também a emoção pode ser racional. [...] A racionalidade em relação à vida emocional significa que as emoções afirmam e ajudam a estrutura psíquica de uma pessoa a manter um equilíbrio harmonioso, enquanto estimulam seu desenvolvimento. (Tradução nossa)

¹⁰ Se separamos as duas funções, o pensamento se deteriora, tornando-se uma atividade intelectual esquizoide e os sentimentos se dissolvem em paixões neuróticas que prejudicam a vida. (Tradução nossa)

¹¹ A tendência para colocar o progresso técnico como o mais alto valor não está ligada apenas à excessiva ênfase que damos ao intelecto, mas, em maior medida, a uma profunda atração emocional pelo mecânico, por tudo que não está vivo, por tudo que é feito pelo homem. Esta atração pelo que não está vivo, que em sua forma mais

O ser humano, conectado a uma rede mundial de computadores (*Internet*), parece se sensibilizar muito mais com as notícias dispostas nas páginas virtuais de dezenas de suportes eletrônicos do que com a presença do outro a sua frente. Como está cada vez mais comum, nos nossos dias, encontrarmos jovens casais de classe média sentados em cafeterias, aeroportos, *shopping centers* etc., sem olhar um para o outro, conectados à rede, em páginas sociais, informando-se sobre vidas alheias e informando aos outros conectados sobre uma existência cada vez mais ligada à aparência, à superficialidade, em vez de estar interagindo um com o outro, numa perspectiva em que a jornada pessoal de cada um é, na verdade, a experiência permanente com o outro, e, por isso, será sempre uma oportunidade de aprendizado e regozijo espiritual, desde que a relação esteja baseada no diálogo, no respeito e na amizade, ou seja, desde que as interações humanas sejam regidas pelo aprendizado alegre que se constrói com o outro, numa verdadeira reverência pela vida.

O olhar para o homem contemporâneo, susceptível a leituras fragmentadas, midiáticas e, na maioria das vezes, superficiais, não abala, segundo De Masi (2000a), a transformação que já está ocorrendo nos ambientes de trabalho e escolares. Para De Masi, a formação profissional, nos dias de hoje, em que os serviços estão cada vez mais automatizados, passa pela capacidade do aprendiz de se tornar um “intelectual criativo”:

As máquinas, por mais sofisticadas e inteligentes que sejam, não poderão jamais substituir os homens nas atividades criativas. Portanto, a aventura de buscar trabalho terá maior probabilidade de sucesso quanto mais conhecimentos o candidato tiver e for capaz de oferecer serviços de tipo intelectual, científico e/ou artístico, adequados às necessidades sempre mais variáveis e personalizadas dos consumidores. (DE MASI, 2000a, p. 107)

Para De Masi, a criatividade se desenvolve a partir de uma transformação estética pela qual deve passar a sociedade contemporânea, a qual ele define como pós-industrial ou criativa, fortemente influenciada pela globalização, ou seja, pelo consumismo e pela informação. Nesse aspecto, a característica principal do homem de hoje é a possibilidade de poder se diferenciar, por meio do que consome ou produz. É uma sociedade essencialmente baseada nos serviços e, por ser altamente teleinformatizada, depende de pessoas com cargos cada vez mais criativos, para produzir e apresentar seus produtos de mercado.

extrema constitui na atração pela morte e pela decomposição (necrofilia), leva, mesmo em sua forma menos drástica, à indiferença para com a vida, em vez de à "reverência pela vida". (Tradução nossa)

Se considerarmos que o perfil do profissional, nos dias atuais, exige como característica fundamental a criatividade, de que maneira a leitura poderá se adequar às exigências da própria globalização? Albert Einstein, ao valorizar mais a imaginação do que o conhecimento, já assinalava o fato de que não se produz conhecimento sem imaginação, e de que forma poderemos estimular a imaginação (a criatividade) dos jovens de forma mais simples e barata do que por meio da leitura de livros literários?

A possibilidade de mudança está ancorada na esperança, uma característica psíquica da vida humana. Sempre estamos a esperar que a vida se apresente de uma maneira melhor, mais justa e fraterna. Quando a esperança se extingue, a vida verdadeira acaba, e só existe a vontade de destruição, que pode ser voltada para nós mesmos ou para os outros. Para Fromm (1970, p.32)

justamente porque los hombres no pueden vivir sin esperanza, aquel cuya esperanza ha sido completamente destruida aborrece la vida. [...] Por lo general, la reacción destructiva provocada por la esperanza destrozada suele encontrarse entre aquellos que, por razones económicas o sociales, se hallan excluidos de las comodidades de la mayoría y no tienen sitio que ocupar social o económicamente. No es, sobre todas las cosas, la frustración económica la que conduce al odio y la violencia. Lo que lleva a ésta y a la destructividad es la falta de esperanza de la situación, las promesas rotas siempre repetidas.¹²

A esperança, dentro da escola, começará a se tornar algo concreto no instante em que professores leitores apresentarem propostas didáticas que estimulem os alunos a se envolverem humanamente com os textos literários, trazendo sua experiência emotiva de vida para dentro da sala de aula, e não somente sua competência linguística para análise gramatical e de interpretação textual. A escola deverá, portanto, transformar o discurso em prática, para promover uma mudança genuína na formação cognitiva e emotiva de seus alunos, a qual envolverá os dois vetores principais de transformação individual e social: a ética e a estética.

¹² justamente porque os homens não podem viver sem esperança, aquele cuja esperança foi completamente destruída odeia a vida. [...] Em geral, a reação destrutiva causada pela esperança arruinada normalmente é encontrada entre aqueles que, por razões econômicas ou sociais, são excluídos do conforto da maioria e não têm lugar para ocupar social ou economicamente. Não é, vale salientar, a frustração econômica que leva ao ódio e à violência. O que leva à violência e à destruição é desespero da situação, as promessas não cumpridas sempre repetidas. (Tradução nossa)

1.4. Leitura e pedagogia: formação de leitores no Brasil¹³

As primeiras reflexões acadêmicas acerca da problemática da leitura no Brasil surgem no início da década de 1980, após uma abertura política proporcionada pelo governo militar, no final da década anterior. Começava então uma reflexão pedagógica aprofundada sobre os fazeres e saberes escolares, no intuito de que fosse iniciado, urgentemente, o processo de democratização da escola, de modo a consolidar uma prática de leitura que visasse ao desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva e à formação cognitiva e emotiva dos alunos, respeitando as suas preferências individuais e experiências de vida, ou seja, sua formação sociocultural prévia (SILVA, 2000 [1981]; FREIRE, 2009 [1982]; ZILBERMAN, 1982). Nesse aspecto, considerando que, somente após quatro séculos de sua descoberta, o Brasil começou efetivamente a tornar acessível à maioria de sua população (de baixo poder aquisitivo) as escolas públicas de ensino básico, com um governo republicano, e que, no século em que ocorreu a disseminação dessas escolas, surgiram dois Estados repressores – Era Vargas (1930-1945) e Governo Militar (1964-1985) –, então, lamentavelmente, diante de tantas dificuldades para o desenvolvimento de uma escola democrática, não é difícil perceber que a escola brasileira vem se consolidando historicamente com base na experiência de uma esperança firme e concreta em dias melhores, uma vez que sua realidade é, de fato, árdua e desafiadora – porque, além de lidar uma cultura literária praticamente inexistente no país, os educadores ainda sofrem com políticas de leitura evasivas e ineficientes, como, por exemplo, programas de doação de livros em escolas sem a presença de promotores de leitura. A consequência inevitável desse despreparo político-pedagógico é o armazenamento e o esquecimento dos livros nas estantes e porões das bibliotecas.

Segundo Lajolo e Zilberman (2002, p. 9-10), em geral, os estudos mostram que a inexistência de uma cultura literária no Brasil está principalmente associada à “condição brasileira de nação periférica e dependente” que nunca conseguiu realizar sua revolução burguesa, “imprescindível para a produção e circulação de literatura”. Suas autoridades submissas, por exemplo, nunca permitiram, ao menos até a primeira metade do século XX, quando foi implantada, no governo de Getúlio Vargas, uma política industrial-nacionalista, que houvesse escola pública para a grande maioria analfabeta. Somente uma pequena elite dominante possuía o privilégio de estudar nas raras escolas religiosas existentes, para uma formação básica e fundamental. A formação superior, para pouquíssimos privilegiados, era

¹³ Tópico apresentado no 19º Congresso de Leitura do Brasil – COLE 2014 (BRITO, 2014a).

realizada em algumas poucas universidades existentes em grandes centros (Recife, Rio de Janeiro, São Paulo etc.) ou então em universidades europeias. A maioria da população, desfavorecida economicamente, durante séculos, viveu afastada de uma cultura letrada que lhe pudesse permitir uma possibilidade de ascensão social.

A maneira como se organiza a política econômica de um país interfere diretamente na formação de leitores, seja individual ou coletivamente, dentro e fora das escolas. A relação é tão forte, tão estreita, que, nos tempos atuais da globalização, é comum se falar na *economia do conhecimento*, teoria baseada na acumulação de informação como fator preponderante na produção de riqueza de uma empresa ou país e que supervaloriza a produção científica em detrimento de uma produção cultural artística (que passa a ser vista como uma mercadoria), enquanto, na contramão desse discurso estritamente econômico, existe a defesa de uma *ecologia de saberes*, que consiste na “promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico [produzidos pelas instituições de ensino, principalmente de nível superior] e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade” (SANTOS, 2005, p. 76). Ou seja, enquanto uma teoria defende toda e qualquer produção científica e cultural como um bem material ou de serviços a consumir, com o intuito de gerar o maior lucro possível, a outra enxerga na produção intelectual e artística uma possibilidade de interação multicultural e interdisciplinar, na perspectiva de trocas de saberes e experiências que proporcionem o bem-estar do indivíduo e da sociedade, a partir da discussão de problemas sociais concretos existentes nas comunidades em que as instituições de ensino estão inseridas.

A formação de leitores no mundo ocidental, de uma forma geral, acompanha o processo educativo escolar, além de práticas de leitura que dependem de regimes de censura, atividades editoriais e comércio de livros presentes em cada país. Na Europa, embora um maior número de escolas (religiosas e privadas) tenha surgido na Alta Idade Média (entre os séculos XI e XIV) – com o crescimento das cidades, o surgimento do mercantilismo e o tímido florescimento da burguesia –, somente a partir da implantação dos ideais do Iluminismo e da Revolução Industrial é que começaram massivamente a se propagar, em função da necessidade cada vez maior de mão de obra apta a ler e escrever, para trabalhar nos mercados secundário e terciário. Paralelamente, entre os séculos XVIII e XIX, a leitura silenciosa solicita e familiariza leitores com uma produção impressa bem mais numerosa e

acessível – o uso do vernáculo, iniciado no século XIV, se torna comum entre os leitores, principalmente literários (CAVALLO; CHARTIER, 2011, p. 44-46).

A expansão das escolas privadas e públicas no território brasileiro acompanhou a tendência europeia, no entanto com uma grande defasagem (ROMANELLI, 1985, p. 33-45). Como a formação de leitores, no Ocidente, mantém-se diretamente relacionada à industrialização e à urbanização, optamos por dividi-la, no Brasil, em três fases: a primeira, pré-industrial, de pouco mais de quatro séculos, engloba o período colonial, imperial e republicano inicial, e tem como característica a inexistência de uma política nacional de escolarização e, conseqüentemente, a ausência de uma política de fomento à leitura literária; a segunda, industrial, a partir da década de 1930, refere-se ao período de expansão das indústrias e das escolas públicas no país, de maneira desigual – e, embora tenha surgido com base em discussões conceituais acerca da escola democrática, trazidas à tona na década de 1920, principalmente após a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, caracteriza-se pelas dificuldades de formação de leitores críticos, em função dos períodos de repressão ditatorial (1930-1945, 1964-1985) e da inadequação dos modelos escolares estadunidenses à realidade nacional, importados pelos adeptos da Escola Nova –; e a terceira, pós-industrial, surge no início da década de 1980 e envolve o mais longo período democrático no país, políticas de globalização e o surgimento das novas tecnologias de informação.

Embora começassem a surgir, formalmente, na primeira metade do século XX, por meio de congressos, documentos e reformas, as primeiras discussões sobre o papel da escola na formação literária de seus alunos, a postura dos educadores, na fase industrial (1930-1980), pode ser considerada bastante tímida e passiva, não muito diferente da encontrada na fase pré-industrial (antes de 1930), em que cabia à escola formar alunos oriundos de uma elite econômica, sem nenhum comprometimento com a realidade concreta ou com possíveis transformações que diminuíssem as profundas desigualdades sociais existentes no país.

Na verdade, a prática da leitura no Brasil e no mundo ocidental, disseminada principalmente a partir da invenção da imprensa, no século XVI, está muito mais vinculada a uma atividade intelectual direcionada à realização de uma tarefa profissional do que a uma atividade literária (reflexiva ou lúdica), com seus aspectos de fruição estéticos, éticos e críticos. E essa relação utilitária com os textos escritos, segundo Bloom (2001), é inerente ao leitor, que busca motivações pessoais para encontrar, inclusive na literatura, algo que possa engrandecê-lo humana e profissionalmente, ou seja, a leitura literária seria uma oportunidade

de fruição estética e de aquisição de conhecimentos técnicos desenvolvida de maneira voluntária (para entretenimento) ou obrigatória (para estudo). No entanto, o que observamos nas escolas ocidentais é uma polarização de saberes, em que aspectos cognitivos, racionais e científicos são supervalorizados em detrimento de uma formação humanística, mais vinculada à sapiência, à arte e à filosofia.

Os profissionais liberais – magistrados, médicos, comerciantes, artesãos etc. –, sempre utilizaram o livro como instrumento de um fazer técnico (um conhecimento aplicado a um saber específico) e o clero como instrumento de reflexões filosóficas e humanísticas (aplicado à ascensão hierárquica monástica e ao engrandecimento espiritual), talvez por isso não seja estranho encontrarmos, entre burgueses e religiosos da Colônia e do Império, a prática da leitura direcionada estritamente ao exercício de suas profissões (SILVA, 1999, p. 159). Na Antiguidade clássica, a posse dos escritos estava vinculada às práticas profissionais vigentes (filosofia, medicina, astrologia, arquitetura, geometria etc.), ou seja, a uma prática de leitura erudita e elitista – inclusive os textos literários, como os de Homero e de teatro, eram somente lidos por profissionais da área, homens de letras, como os contadores de estórias e os dramaturgos; na Idade Média, devido à forte presença da Igreja Católica, a leitura, em geral, quando havia (uma vez que a prática discursiva de Idade Média é eminentemente oral), limitava-se aos textos sagrados e de formação espiritual (CAVALLO; CHARTIER, 2011, p. 33, 43).

Outro aspecto extremamente importante é que, ao realizarmos qualquer estudo que envolva uma “história da leitura”, devemos considerar que as relações com o texto escrito passam, ao longo dos séculos, por distintas práticas, em que gestos e hábitos vão sendo esquecidos e modificados. Por exemplo, na Antiguidade e na Idade Média, e até o século XVII, no mundo ocidental, a leitura dos textos passava pela oralidade, e os leitores eram ouvintes de uma voz leitora. No Brasil, o leitor ouvinte se fez fortemente presente, principalmente no interior da região Nordeste, até a metade do século XX, por meio da literatura de cordel, que surgiu a partir do movimento espontâneo dos poetas populares que passaram a escrever e vender poesia – antes veiculada de maneira oral – em folhetos, e a adaptar estórias em prosa e versos oriundas de Portugal e Espanha (CURRAN, 1973, p. 12). Essas estórias eram principalmente composições poéticas conhecidas como romances tradicionais, e integram o romanceiro pan-hispânico (SANTOS, 2006, p. 39).

Logo, um texto que foi escrito, em um passado profundamente oral, para ser lido em voz alta, por um leitor de uma época muito distinta da atual, detentor de outros gestos, espaços e hábitos – por exemplo, a leitura de decretos imperiais, das *Horas Marianas*, dos folhetos e do *Lunário Perpétuo*, em praça pública, no Brasil colonial, para um público ouvinte analfabeto – não será interpretado e compreendido da mesma maneira por um sujeito que possui uma prática de construção de sentidos baseada na leitura silenciosa e nas novas tecnologias de comunicação, em um mundo de alta circulação e supervalorização da cultura escrita (CAVALLO; CHARTIER, 2011, p. 29).

O cerne das reflexões presentes nesta tese – que considera primordial a influência do professor leitor na formação de leitores competentes e permanentes – baseia-se em uma experiência de mediação em uma Oficina de Leitura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, ou seja, num ambiente de ensino altamente cientificista e tecnológico que vem sofrendo profundas mudanças político-pedagógicas desde o início de sua implantação, em 1909, nas capitais brasileiras (portanto, na fase pré-industrial).

Ao longo de sua história, o ensino profissional técnico vem apresentando um considerável aumento de prestígio. Em 1942 (já na fase industrial), se equiparou ao ensino médio, nas Escolas Industriais e Técnicas; em 1961, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assumiu um *status* acadêmico, com (nova mudança de nome) as Escolas Técnicas Federais, criadas em 1959; e, nos últimos 10 anos, houve uma política de expansão das escolas técnicas no Brasil como nunca antes vista – em 2011, eram 405 unidades em funcionamento, sendo que 214 haviam sido criadas nos últimos oito anos –, em função de um crescimento econômico com viés eminentemente industrialista que vem ocorrendo no país a partir da década de 1990 (BRASIL, 2010). Nem o aumento do número de escolas técnicas do governo militar, no início da década de 1970, com o chamado Milagre Econômico Brasileiro – quando houve um maciço investimento no setor industrial que demandou urgentemente a formação de mão de obra qualificada –, se compara à nova política expansionista escolar do governo brasileiro que visa a acompanhar o crescimento acelerado do seu parque industrial, na perspectiva de se tornar mais competitivo no atual cenário mundial globalizante.

E como fica a formação de leitores durante todo o processo educacional do Brasil, diante de sua realidade econômica? E, mais especificamente, como é a política de leitura literária destinada às escolas técnicas? Em geral, as escolas técnicas estão regidas pelas mesmas políticas educacionais destinadas às escolas de nível médio; no entanto, devido à sua

natureza tecnológica, suas práticas pedagógicas, destinadas à formação de mão de obra especializada, valorizam muito mais a aquisição de competências linguísticas visando à compreensão de um texto (preferencialmente de conteúdo científico) do que a formação humana integral (cognitiva e emotiva) de seus alunos.

No entanto, essa tendência racional e utilitária do ensino não é prioridade das escolas técnicas. Se, ainda no século XIX, predominava uma educação particular e classista que visava à formação acadêmica, humanística e retórica, no século XX, embora tenha surgido uma educação popular, esta assumiu, principalmente no nível médio, um caráter ilustrativo, com uma função meramente propedêutica, de preparação para cursos superiores, na qual a retórica científica mnemônica tem um papel mais importante do que a criatividade (ROMANELLI, 1985, p. 41). Infelizmente, as reformas do ensino e os documentos oficiais de orientações pedagógicas (como as Diretrizes Curriculares Nacionais) parecem sofrer do mesmo mal que milhares de livros estocados em bibliotecas públicas, oriundos de distribuição federal: a indiferença leitora. Porque, se, aparentemente, existe empenho do Ministério da Educação em produzir material pedagógico para discutir a leitura, disponibilizando, ao mesmo tempo, milhares de livros literários nas escolas públicas brasileiras, não existe comprometimento e envolvimento efetivo dos educadores em debater sobre a formação de leitores literários nas escolas, tampouco de fazer circular, entre os alunos, os livros comprados e distribuídos com o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação, uma vez que, em geral, entre os gestores educacionais e os professores, não existe uma cultura literária. Como tratar e falar de algo que não faz parte do meu universo de valores e crenças?

Da mesma forma que os livros nas bibliotecas públicas e escolares, muitos documentos elaborados pelo Ministério da Educação precisariam ser lidos pelos professores e pedagogos, como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), destinadas ao eixo tecnológico de Linguagens, Códigos e Tecnologias, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (2013), pois permitiriam a discussão acerca da problemática relacionada às práticas de leitura, especificamente para a Educação Básica, na perspectiva de melhorar a relação dos professores e alunos com os textos literários (principalmente dos professores, uma vez que, como promotores de leitura, defendemos que devem ser genuínos leitores, com um profundo interesse em vivenciar e compartilhar suas experiências literárias).

Embora, no Brasil, algumas discussões teóricas acerca do ato de ler tenham surgido a partir da década de 1920 – algumas, como a *racionalização da leitura*, que funcionava com

uma lógica positivista e industrial, baseada na “eficiência”, foram implantadas com a expansão das escolas públicas na década de 1930 –, somente com as reflexões pedagógicas que vêm à tona com a redemocratização, na década de 1980, é que verdadeiramente surge um considerável avanço no desenvolvimento de políticas de promoção da leitura e valorização dos livros literários, que tende, mesmo que tardiamente, a afetar a pedagogia racional e mecanicista presente nas centenas de escolas públicas espalhadas pelo país, de modo a retirá-las de uma inércia literária iletrada de quase 500 anos.

1.4.1. Fase pré-industrial (1500-1930)

Romanelli (1985, p. 13-18) argumenta que a forma como se origina e se desenvolve uma cultura, com seu sistema econômico e organização do poder, determina a evolução do processo educativo em um país. A cultura não é somente uma atividade intelectual do ser humano, mas o seu próprio modo de ser na sociedade em que está inserido, ou seja, está associada a uma situação concreta e objetiva, num tempo e num espaço determinados. Pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que está imerso. (ROMANELLI, 1985, p. 23).

A realidade social da fase pré-industrial é marcada pela total subserviência do Brasil aos interesses estrangeiros – num primeiro momento, enquanto Colônia, pela metrópole portuguesa; depois, já Império e República Velha, pelos países de forte poderio cultural e econômico, como França, Inglaterra e Estados Unidos, os quais exerceram influência, principalmente, nos campos cultural (o primeiro) e industrial (os outros dois).

A França, no campo da educação, embora tenha influenciado muitos países europeus, teve dificuldades para disseminar suas ideias iluministas entre as escolas brasileiras, na fase pré-industrial, pois, embora a expansão das escolas públicas e gratuitas tenha sido uma das primeiras consequências da revolução burguesa, no século XVIII, que via na educação, eminentemente científica, uma maneira efetiva de preparar novos críticos que poderiam desafiar o poder feudal conservador, baseado na propriedade de terras e nos títulos herdados, o Brasil permaneceria na inércia “feudal”, com sua política agrária conservadora e classista, até as primeiras décadas do século XX, mantendo a cultura letrada erudita inacessível para a grande maioria da população pobre e analfabeta (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 30-31).

Somente na fase industrial – quando as elites urbanas começam a travar uma “batalha” com as elites rurais, na perspectiva de mudar o modelo agrário vigente por um modelo urbano e positivista, para criar no país uma “civilização pela técnica”, inspirada fundamentalmente na sociedade industrial estadunidense – é que começaram a ser timidamente implantadas, a partir da década de 1930, nas capitais dos estados, escolas públicas de nível médio e superior, seguindo os modelos positivistas ou cientificistas do hemisfério norte.

[Para os positivistas], a cultura pré-30 era desqualificada por ser de base livresca, acadêmica, retórica, ornamental. A verdadeira cultura corresponderia a uma nova civilização, cujas raízes estariam fincadas no progresso técnico e científico próprio da sociedade moderna e industrializada. (EVANGELISTA, 1993, p. 91-92).

No período colonial e imperial, a distribuição das terras, a estratificação social, o poder político aristocrático, rural e religioso, e a presença dos modelos importados de cultura letrada determinaram a evolução do processo educativo brasileiro, que se baseou, durante toda a fase pré-industrial, no acesso restrito à leitura e à escrita por uma elite branca e dominante, que via na formação letrada, realizada majoritariamente pelos religiosos, pouca utilidade prática, em uma “economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo” (ROMANELLI, 1985, p. 34). Além do mais, se considerarmos que foram os critérios iluministas, estabelecidos na metade do século XVIII, que definiram o conceito de literatura, baseado no discurso fictício e irreal de um autor oferecido ao prazer estético e ao entretenimento, então poderíamos dizer que a fruição literária não foi uma prática disseminada no período colonial, uma vez que os textos clássicos, retóricos e sacros eram lidos, em geral, em voz alta para leitores ouvintes, em circunstâncias festivas ou comemorativas, com caráter oratório eminentemente religioso ou político (HANSEN, 1999, p. 170-173).

No livro *O diabo na livraria do cônego* (1945), de Eduardo Frieiro, o primeiro a tratar do problema da leitura no Brasil, segundo Silva (1999, p. 156), o autor, ao realizar um escrutínio ou inventário na biblioteca do cônego em referência, Luís Vieira da Silva (1735-1809), esboça mais do que “um tímido ensaio bibliográfico à margem da história da Inconfidência mineira”, como ao texto o próprio Frieiro se refere, pois consegue traçar o perfil leitor de um homem letrado do século XVIII no Brasil. Luís Vieira, grande orador e inconfidente, acusado de simonia, por supostamente produzir sermões, articular conversas e possuir livros que seriam responsáveis por fomentar o movimento separatista, foi preso em 1789, seguiu para cumprir prisão perpétua em Portugal, em 1792, mas foi indultado em 1802,

retornando ao Brasil. Segundo Frieiro (1945, p. 24), Vieira era pobre, mas um “*clerc* puro, um asceta de torre de papel”, que utilizava praticamente todos os seus recursos na formação de sua diversificada biblioteca. Realizava uma leitura eminentemente utilitária, se interessando por ciências, oratória, medicina, teologia e filosofia. De acordo com Frieiro (1945, p. 33-34),

[em sua biblioteca] existiam em boa quantidade obras elementares de ciências e conhecimentos úteis, tratados de física, geometria, astronomia, história natural, geografia, noções de agricultura e de arte militar, manuais de matesiologia e de docimasia, etc.; em francês, pela maior parte.

Eram naturalmente numerosas as obras de teologia, direito canônico, liturgia, embriologia sacra, exegese e apologística cristãs, casuística e outras da mesma índole sagrada. Lá figuravam também vários oradores profanos e sacros.

[...] Lá estavam várias obras de filosofia, metafísica e lógica, que não podiam faltar na mesa de trabalho de um antigo lente de filosofia.

Havia também, na biblioteca do cônego, referências “às boas letras e às doutrinas literárias”, com forte apreço pela antiguidade clássica e os clássicos franceses e portugueses. No entanto, a influência cientificista do Iluminismo já era evidente, e, por isso, “nota-se também, como era natural, o [seu] gosto pela literatura que no século XVIII tomara por toda a parte um caráter científico, filosófico ou utilitário que sufocava o gênio poético, criador e lírico” (Ibidem, p. 38). Essa literatura utilitária, segundo Frieiro, estaria representada principalmente pelos volumes de Voltaire encontrados entre os livros de Luís Vieira. Quanto a autores brasileiros, somente um (*Orbe Seráfico*, de frei Antônio de Santa Maria Jaboaão). “Nada sobre o Brasil ou do Brasil. Muito mais tarde é que entraria nos homens ilustrados o apreço pela terra e as cousas brasileiras” (Ibidem, p. 40).

Esse era o perfil leitor de um cônego letrado e, muito provavelmente, dos alunos leitores dos seminários católicos, filhos de proprietários rurais e burgueses mais abastados. Devemos considerar, no entanto, que os livros proibidos pela Igreja não deveriam fazer parte do repertório literário das aulas e do discurso oficial pedagógico apregoado dentro das escolas religiosas, que se opunham duramente às propostas iluministas de ensino laico, universal e cientificista, embora talvez pudessem fazer parte das conversas e discussões literárias de corredores e ruas do Brasil, sob o olhar vigilante das autoridades eclesiásticas e coloniais.

Embora consideremos que, no cenário pré-industrial brasileiro, a prática da leitura tenha sido eminentemente utilitária, não devemos esquecer que, nesta tese, o conceito de “utilitarismo”, embora remeta primeiramente à doutrina filosófica liberal de John Stuart Mill,

publicada em 1861, – a qual visava à busca da “felicidade”, por meio de ações que produzissem concretamente o bem-estar coletivo –, está mais vinculado à prática hedonista (hoje tão fortemente arraigada às sociedades do espetáculo) produzida pelas interpretações equivocadas dessa doutrina (a busca do bem-estar individual, em detrimento do coletivo, foi severamente criticada pelo próprio Stuart Mill), do que propriamente aos seus princípios iluministas, que supervalorizavam a ciência e a atuação do ser humano na natureza, em prol do “prazer”, da “beleza”, e do objetivo maior da humanidade: a felicidade coletiva.

Através da felicidade pretende-se o prazer e a ausência de dor; por infelicidade, dor e privação do prazer. [...] O prazer e a imunidade à dor são as únicas coisas desejáveis.

[...] A Utilidade ou Felicidade, considerada como a norma da conduta humana [...] é condição indispensável para a aceitação do padrão do utilitarismo; pois tal padrão não é a maior felicidade do próprio agente, mas a quantidade maior de felicidade conjunta. (MILL, 2007, p. 22, 27).

Não à toa, a educação estabelecida na Europa, a partir do século XVII, evita o ideal humanista do ensino tradicional, considerado ultrapassado, pois valoriza o estudo do passado clássico (que parte do princípio platônico de que o conhecimento genuíno e nobre é produzido a partir das ideias abstratas e, por isso, a experiência é subestimada), e volta-se para a realidade presente, para o mundo concreto do trabalho, exigido pela sociedade mercantil e industrial. Como consequência, o desenvolvimento humano, em seus aspectos mais essenciais e integrais (cognitivos e emotivos) sofreu um profundo desequilíbrio.

A supervalorização da educação prática, racional e progressista, destinada às necessidades sociais concretas, principalmente à formação profissional, e que buscava despertar no aluno o interesse pelo método intuitivo e pelos exercícios práticos, teve como consequência a reação tempestiva de alguns intelectuais mais humanistas. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), por exemplo, considerado um dos principais filósofos iluministas, resolveu opor-se ao movimento, pois, para ele, o Iluminismo estava desviando o ser humano de sua verdadeira natureza, ao torná-lo um individualista exacerbado numa sociedade “artificial”, regida pela separação de classes e interesses econômicos escusos, visando unicamente ao materialismo. Dessa forma, Rousseau reage ao utilitarismo materialista, que estava sendo praticado a partir das ideias iluministas, e defende a espontaneidade, os sentimentos, a fantasia, a intuição, a subjetividade, o desejo do infinito, ou seja, as dimensões emotivas do ser humano (GILES, 1983, p. 75-76).

O “romantismo” de Rousseau alertava para o fato de que valores primordiais da nossa formação, importantes para o desenvolvimento integral do ser humano, não deveriam ser ignorados em detrimento do crescimento material. No século XVII, então, aparecem os primeiros embates filosóficos entre dois movimentos que buscavam definir uma forma do ser humano atuar social e profissionalmente. E, embora de caráter individualista, o Romantismo, por ser nacionalista, aspirava a transformações sociais, enquanto o Racionalismo iluminista, com o decorrer do avanço industrial, assumiu um viés mais econômico e materialista, a ponto de, nos dias atuais, após a “vitória” do modelo positivista (formação materialista) sobre o humanista (formação integral) – que significou a sedimentação da sociedade industrial e dos novos modos comportamentais, baseados no consumismo estéril e descartável da sociedade do espetáculo –, impregnar os próprios regimes governamentais com seus modelos econômicos “racionalis e eficientes” que somente beneficiam os investidores e todo um sistema montado a seu bel-prazer, a ponto de muitos pensadores questionarem o próprio conceito de democracia nos dias atuais. “Por eso, cuando digo que la democracia es una falacia, es porque no nos gobiernan los políticos que elegimos. Quien nos gobierna son los financieros, la gran economía mundial, ésa es la que gobierna y dirige las políticas de los gobiernos”¹⁴ (SARAMAGO, 1998, p. 112).

Como a economia direciona as políticas governamentais e, conseqüentemente, as políticas de ensino, então a escola pública, administrada por um governo que preconiza o capitalismo industrial, empregará todos os seus esforços de modo a atender às demandas de um mercado que, constantemente, em função do estado da arte tecnológico, solicita profissionais habilitados em novos saberes e fazeres técnicos. Nesse aspecto, o tipo de leitor que seria interessante à economia capitalista, de caráter eminentemente industrial, deveria possuir um perfil racional, utilitário e mecanicista, voltado para uma melhor eficiência dos meios de produção de bens e serviços. Logo, a educação, na Europa, a partir do século XVII, sofreu profundas transformações, buscando adequar a leitura utilitária aos interesses de uma elite capitalista economicamente dominante.

Enquanto, na Europa, a Revolução Burguesa expandia as escolas e mudava o perfil leitor de seus alunos (antes formados pelas Igrejas), no Brasil, o processo educativo,

¹⁴ "Por isso, quando digo que a democracia é uma falácia, é porque não nos governam os políticos que elegemos. Quem nos governa são os investidores, a grande economia mundial, essa é que governa e dirige as políticas dos governos" (Tradução nossa)

totalmente adequado aos interesses econômicos vigentes (eminentemente agrários), manteve-se inalterado, durante toda a fase pré-industrial, uma vez que a classe dominante, a aristocracia rural, permaneceria no poder até as primeiras décadas do século XX. Nesse aspecto, é bom frisar que, aos proprietários de terras, também pouco interessava a educação escolástica e humanista existente nas escolas religiosas, responsáveis pela formação de profissionais liberais de nível superior ou artesanais, embora seus filhos usufríssem dessa formação, de maneira diferenciada. Por exemplo, as mulheres, no período colonial brasileiro, e até a metade do século XVIII, em geral não frequentavam as escolas; suas tarefas se restringiam a cuidar da casa, dos filhos, da criadagem, por isso aprendiam a costurar, bordar e cozinhar; para elas, o ato de leitura e de escrita, regido por um preceptor, ou o estudo em algum convento, visando à vida religiosa, poderia existir, desde que houvesse a autorização do pai (RIBEIRO, 2000, p. 81). A partir do século XIX, as mulheres começariam a ter acesso à instrução, em escolas para meninas, que restringiam os ensinamentos à dança, ao piano, à escrita e à leitura, nunca ao aprendizado de uma profissão (FOLLADOR, 2009, p. 8-9, 12).

Mas a diferenciação referente ao acesso ao ensino, no período colonial e imperial, não se restringia aos gêneros sexuais – entre os próprios filhos homens, a instrução era distinta. Enquanto a atividade manual era desprezada, estigmatizada, pois estava reservada aos escravos, a atividade intelectual desinteressada e desvinculada da realidade concreta, avessa à ciência experimental e ao espírito crítico, exercida dentro dos seminários, era associada ao ócio, pela sociedade agrária da época, e, por isso, os primogênitos do patriarcado rural costumavam receber somente lições básicas de leitura e escrita, não seguindo uma formação escolar até o nível médio ou superior, para logo poderem assumir a administração das terras que seriam herdadas – a formação escolar mais aprofundada ficaria a cargo dos filhos homens não primogênitos, na perspectiva de uma formação superior que garantisse um *status* político à família. Para Romanelli (1985, p.35),

foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

Logo, o caráter elitista e privado da educação escolástica, que existiu ao longo da história ocidental civilizada até a Revolução Francesa, possui uma profunda relação com o caráter estratificado, conservador e discriminador da sociedade aristocrática rural, em que somente a nobreza e o clero participavam da vida política, de um modo geral, e da educação, de um modo particular (LOPES, 1986, p. 19). Somente com o aparecimento de um Estado Burguês, e seu discurso em prol da igualdade social, da escola pública universal, gratuita e obrigatória, é que efetivamente os primeiros passos, no mundo ocidental, foram dados na perspectiva de implantar escolas públicas e democráticas. Por isso, não é de se estranhar que, nos últimos anos em que a aristocracia rural brasileira se manteve no poder central, no período da República Velha, com a política do “café com leite”, justamente nos dois estados que alternavam esse poder, Minas Gerais e São Paulo – onde, desde o século XIX, estavam sendo implantadas, respectivamente, a mineração e a industrialização, e, como consequência, foram sendo ampliadas as cidades e as atividades produtoras a elas vinculadas (o pequeno comércio, o artesanato, a burocracia etc.) –, uma nova consciência do papel da escola e da leitura na sociedade começava a surgir: eram instrumentos que permitiriam a ascensão profissional, o prestígio social e o poder político. Dessa forma, a ideologia burguesa liberal, que valorizava a liberdade individual e a propriedade privada, vai ganhando espaço político, a partir das vitórias consecutivas sobre a ideologia colonial – num primeiro momento, com a abolição da escravatura e a proclamação da República e, posteriormente, com a implantação do capitalismo industrial no Brasil, a partir da Revolução de 1930 (ROMANELLI, 1985, p. 38).

1.4.2. Fase industrial (1930-1980)

Embora a classe dominante burguesa tenha sempre utilizado um discurso liberal, defendendo a igualdade entre as pessoas – que acabou promovendo a defesa de uma escola pública, gratuita e universal –, as consequências práticas desse discurso têm sido contraditórias ao longo da história do mundo ocidental e, conseqüentemente, o processo educativo seguiu o mesmo caminho de contradição, que não somente se reflete no conflito de classes existente no âmbito escolar, mas, mais especificamente, no conflito existente entre uma pedagogia positivista, que opta demasiadamente pelo conhecimento científico da realidade palpável e experienciável, em detrimento de uma pedagogia humanista, que valoriza, além do conhecimento científico (sem supervalorizá-lo), o saber abstrato, intuitivo,

estético e ético, proporcionado pela fruição artística e literária, ou seja, procura contemplar o desenvolvimento humano de maneira integral, e não polarizada.

Nas escolas brasileiras de nível médio, principalmente as de caráter cientificista e tecnológico, como as escolas técnicas, não existe, de fato, uma igualdade no acesso ao patrimônio cultural da humanidade, mas sim um desequilíbrio entre o valor atribuído aos produtos culturais artísticos e os produtos tecnológicos estudados e produzidos dentro do ambiente escolar: investem-se muitas verbas em cursos, laboratórios e produtos da área tecnológica, enquanto a área humanística, com sua vertente cultural e artística, é, na maioria das vezes, ignorada, desprezada. Por exemplo, embora o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação ofereça cursos na área cultural e artística, como Produção de Áudio e Vídeo, Música e Teatro, as escolas técnicas a implantá-los são escassas. Essa mentalidade cientificista e materialista se reflete no próprio investimento que o governo federal realiza nos campos da “Ciência e Tecnologia” e da “Cultura”. No Orçamento da União – exercício financeiro 2013 – estava destinado um montante de 2,8 bilhões de reais (0,23 % do PIB) ao Ministério da Cultura, enquanto o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação deveria receber 9,1 bilhões (0,72 % do PIB), ou seja, a União investe três vezes mais na disseminação da ciência e da tecnologia do que em cultura (BRASIL, 2013, p. XI).

Com o desenvolvimento do capitalismo industrial, cada vez mais o conceito de igualdade começou a estar associado ao direito formal de vender e comprar livremente mercadorias e força de trabalho, e não à possibilidade concreta de promover uma justiça social, por meio de uma distribuição mais equânime da riqueza produzida por uma sociedade mais crítica, consciente e exigente de seus direitos de cidadão. O princípio democrático não é, na prática, socialmente equalizador, pois continua, principalmente nos países periféricos, permitindo a concentração de renda e a estratificação social, formando uma sociedade classista e conservadora, mantenedora dos privilégios de uma elite dominante, a partir de uma escola reprodutora e não criadora, que se preocupa, sobretudo, com a formação de mão de obra para o mercado, na perspectiva de abastecer o sistema produtivo exploratório capitalista, negligenciando a formação de cidadãos capazes de pensar por conta própria, ou seja, uma escola que não adota permanentemente uma pedagogia crítica que permita desenvolver a leitura da palavra a partir das leituras preliminares do mundo real, concreto, vivido pelos alunos e professores, com o intuito de transformar a sociedade insatisfatória (SILVA, 1996, p. 59, 62).

A insatisfação com o modelo de exploração imposto pelo sistema capitalista industrial foi germinada, no século XVIII, com a disseminação da filosofia humanista de Rousseau e da luta dos trabalhadores por mais direitos e menos exploração. No entanto, a escola pública pouco sentia os efeitos da indignação trabalhista, e continuaria a formar mão de obra para ser explorada. Já profundamente cientificista, somente promoveria reformas educacionais, quando começaram a surgir estudos positivistas que exigiam uma mudança de postura pedagógica. Esses foram os primeiros passos em direção às reflexões que consolidariam, um século depois, os conceitos de escola democrática, libertadora, reformadora etc.

Até a segunda metade do século XIX, a escola pública e o capitalismo industrial, instrumentos de dominação e consolidação da ideologia burguesia, mantinham firmada a aliança, que se estenderia sem conflitos, para formar mão de obra e consumidores de massa, de acordo com a demanda do mercado. No momento em que, sob a influência cientificista do Positivismo, pesquisas pedagógicas foram realizadas, com o intuito de melhorar a eficiência da aprendizagem infantil, os educadores começaram a questionar a formação passiva e apática de seus alunos. Então, a mentalidade sistêmica e produtiva industrial, que unicamente vislumbrava a formação de homens-máquinas automatizados, alienados de sua realidade, começou a ser questionada no âmbito escolar, e a escola sentiu a necessidade de humanizar mais os seus alunos, de utilizar uma *pedagogia ativa*, de maneira a formá-los para uma participação mais consciente e politizada na sociedade. Dessa forma, uma nova escola começa a surgir no final do século XIX, nos Estados Unidos e Europa, e ganha muita força, no Brasil, a partir da década de 1930. Segundo Lopes (1986, p. 25),

as idéias de liberdade, individualidade e atividades compõem o tripé da nova escola. A escola nova vai formar a individualidade humana reconhecendo-a, em um ambiente de liberdade por meio de atividades. A liberdade se confunde com a democracia: ensinando a liberdade e a convivência democrática acreditava-se preparar a criança para o repúdio a qualquer forma de tirania ou ditadura.

Logo, a mesma escola burguesa que se opôs à escola religiosa intelectualista, escolástica e conservadora, começou a criticar o automatismo mnemônico e o autoritarismo docente presentes na escola industrialista do século XIX. Para ela, a escola tradicional, arbitrária e de formação passiva, deveria se renovar, baseando-se em princípios científicos e métodos ativos, e modificar sua postura pedagógica em relação, principalmente, às crianças. As atividades experienciais (jogos livres, espontâneos ou organizados, materiais vivos, canto, desenho, música, dança, exploração do meio, reinvenção, interação com a comunidade etc.)

deveriam ser incentivadas e valorizadas, de acordo com as aspirações concretas das crianças (LOPES, 1986, p. 25). Se, antes, na escola tradicional, baseada no ensino para a informação, por meio da memória e da repetição, a leitura e a escrita eram pré-requisito para uma melhor concorrência no mercado de trabalho, com a Escola Nova “a atitude *estática* requerida ao corpo do leitor durante o ato da leitura contrastava com o princípio de *movimento* defendido pelo ensino ativo” (VIDAL, 1999, p. 336). Esse movimento seria necessário para a produção de novos saberes e fazeres sociais, dentro de uma sociedade tecnicista e dinâmica. Vale questionar, nos dias atuais, em que se dissemina, nos meios de comunicação, a existência de uma *sociedade da informação*, se não estamos a reproduzir, ilustrativa e passivamente, esse antigo modelo cientificista que considera o sujeito individualista e detentor de conhecimento como símbolo de sucesso e garantia de ascensão social, em detrimento de um saber coletivo compartilhado que promoveria a transferência cultural e o bem-estar social.

Embora a Escola Nova tenha se proposto a criticar a formação de um aluno passivo, sua filosofia cientificista e mecanicista continuava apregoando que o desenvolvimento de uma sociedade moderna e civilizada passava pela industrialização e pela orientação científica, ou seja, ela atribuía à educação uma função intelectual que preparava os seres humanos para atuar democraticamente, na organização social, de forma a garantir o ideário industrializante, pois a civilização deveria ser técnica, baseada em sistemas organizacionais produtivos e eficientes, nos moldes da sociedade industrial estadunidense. Inclusive, para Anísio Teixeira, um dos maiores pensadores e entusiastas da Escola Nova no Brasil, a própria escola é vista figurativamente como uma “máquina” do sistema: “Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública” (TEIXEIRA, 1953, p. 236 apud EVANGELISTA, 1993, p. 91-92).

Novamente um paradoxo: defender a democracia e a humanização do aluno preocupando-se meramente em prepará-lo para a lógica industrializante do mercado, que necessita de mão de obra e consumidores de massa passivos, utilizando uma “máquina escolar” que moldaria cidadãos. Teoricamente, a Escola Nova estava cheia de boas intenções (e, nesse aspecto, deve ser apreciada e respeitada): prepararia quadros intelectuais capazes de produzir pensamento, ciência, tecnologia, literatura e arte, pois o ser humano deveria ser visto em sua totalidade integrante. No entanto, a história ocidental nos tem mostrado que o saber fazer aprendido na escola está estreitamente vinculado a uma demanda de mercado que prioriza sobremaneira a tecnologia de produção de bens e serviços em detrimento da formação

psicológica e emotiva dos alunos. Curiosamente, a Escola Nova, profundamente positivista, sempre valorizou o conhecimento da biologia e da psicologia na formação psicomotora das crianças, no entanto, esse conhecimento, aplicado aos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de práticas interativas visando à gestualidade e à oralidade, é pouco ou raramente aplicado ao ensino médio, uma vez que o jovem deve ser preparado para atuar no mercado de trabalho e, portanto, todo ensino escolar deveria ser voltado para capacitá-lo adequada e eficientemente às exigências profissionais dos setores produtivos, considerando minimamente as necessidades inerentes à sua formação humana, no campo estético, ético e político, de forma a atuar como cidadão transformador de uma realidade que, principalmente nos países semiperiféricos, como o Brasil, é profundamente injusta e desigual.

Não à toa, todas as reformas, em princípio democráticas, propostas pelos partidários da Escola Nova, não ameaçaram explicitamente a censura praticada pelo governo getulista. Talvez porque o discurso cientificista, aparentemente neutro (embora não ingênuo), atribuía à ação social um vínculo com um conhecimento “verdadeiro”, inquestionável, o qual orientava, por meio da escola, as decisões e as práticas do aluno, sem a tutela explícita do Estado, que acompanhava, discreta e atentamente, o material pedagógico “despolitizado” e normativo adotado pela escola, voltado para a “correta” maneira de ler e se relacionar com as informações veiculadas nos jornais, rádios e cinema da época (VIDAL, 1999, p. 353); ou talvez porque, a partir do momento em que a escola começava a funcionar com o intuito de preparar mão de obra para o mercado, sua lógica administrativa acabava incorporando a ideologia empresarial, baseada na racionalização e na eficiência do ensino, destinada ao aumento da produtividade (KUENZER; MACHADO, 1986, p. 30), e agradando, assim, a política nacionalista e industrialista. Outro paradoxo, uma vez que a escola deveria adotar uma ideologia democrática e não elitista.

E qual a importância do livro e da leitura no processo educativo brasileiro da fase industrial? O discurso positivista da Escola Nova se preocupa, essencialmente, com o tipo de leitura adotado e com a sua eficácia, ou seja, a forma correta de compreender um texto. A leitura silenciosa, chamada “leitura inteligente” ou “leitura meditada”, é mais valorizada, pois está vinculada à apreensão mais rápida e inteligível do conteúdo, por meio da concentração nos pensamentos, ou seja, é uma leitura mais sistemática e racional. Por outro lado, a leitura em voz alta é desprestigiada, pois remete à oralidade e à gestualidade, ou seja, à leitura expressiva, performática, mais corporal e emotiva. Logo, valoriza-se uma normatização das

maneiras de ler, com a predominância de uma racionalidade que busca a eficiência na leitura silenciosa da palavra escrita, em detrimento de uma emotividade oriunda da leitura expressiva e sua inerente gestualidade (VIDAL, 1999, p. 342-343).

Embora os primeiros registros de leitura silenciosa tenham surgido na Grécia clássica, no século V a.C., essa prática somente iria se sedimentar na Europa no século XI, em função da necessidade de uma leitura extensiva que pudesse contemplar a maior quantidade possível de textos e, também, da existência de espaços públicos de leitura para muitos outros leitores (SVENBRO, 2011, p. 85). Nesse aspecto, a prática da leitura silenciosa vinha atender às necessidades de reforma educacional proposta pelo governo getulista – que nunca deixou de passar do nível de meras “intenções e proclamações”, segundo Lopes (1986, p. 26), pois não chegou a propor uma difusão democrática do ensino, por meio de uma escola pública de qualidade presente em todo o território nacional, uma vez que, “se, de um lado, cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado, a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia” (ROMANELLI, 1985, p. 62) –, pois, se a expansão das escolas públicas e de bibliotecas proporcionou o aumento do número de livros e de leitores (de acordo com os interesses do capitalismo industrial), também sedimentou a necessidade de “controlar” a compreensão do texto escrito, ou seja, assegurar a existência de normas de entendimento (presentes em livros didáticos) que permitissem a abordagem racional do conteúdo dos livros, segundo os interesses do governo nacionalista no poder (VIDAL, 1999, p. 353-354).

Anderson (1934), em um profundo estudo positivista sobre a leitura silenciosa, alertava para o fato de que, nas escolas, a leitura em voz alta deveria ter como ideal desenvolver nos alunos a “arte da leitura expressiva”, como uma herança do estímulo à retórica da Antiguidade e da Idade Média, em que o bom leitor seria aquele capaz de recitar o texto com total controle de sua voz quanto à entonação (a voz tem de subir e descer adequadamente), ao ritmo (com aceleração e pausas apropriadas), ao volume (destacando determinadas palavras) e ao tom (suave, feliz, frio ou duro, para comunicar sentimentos) (ANDERSON, 1934, p. 27). Embora o estudo tenha sido realizado tendo como base sólidos métodos científicos, as sugestões de Anderson não foram seguidas à risca pelos entusiastas da Escola Nova, uma vez que, na prática, o tímido estímulo que houve à leitura expressiva se converteu, na verdade, na leitura decodificadora da palavra escrita ou recitação memorizada,

com a escola passando a adotar, entre as crianças, a decodificação em voz alta como método de avaliação de leitura, desconsiderando a capacidade leitora de compreensão do texto, dando-lhe um significado ou um sentido intertextual e dialógico. Logo, se antes a leitura em voz alta estava direcionada à oratória, agora era empregada meramente para avaliação de leitura por meio da dicção. Essa associação da leitura à dicção, a uma maneira de recitar, falar ou dizer, ainda hoje resulta em interpretações equivocadas quanto ao ato de ler.

O primeiro registro, na literatura ocidental, da leitura silenciosa foi realizado por Agostinho, no ano de 383, ao perceber que o bispo de Milão, Ambrósio, lia com os olhos perscrutando a página e com a “língua quieta” (MANGUEL, 1997, p. 58-59). Na Idade Média, a leitura silenciosa estava estreitamente ligada à meditação cristã, sendo até pré-requisito dela, uma vez que o estado meditativo visa a uma contemplação racional-emotiva da realidade. Inclusive, No fundo, tratava-se de definir uma relação de conduta em relação a textos litúrgicos que deveriam ser lidos em voz alta, mesmo que não fossem compreendidos (*lectio divina*) e textos de devoção que deveriam ser lidos em silêncio para que fossem melhor compreendidos. Como, para os monges, o termo *in silentio* não significava necessariamente leitura silenciosa, mas sim uma leitura em voz muito baixa (*submissa* ou *supressa voce*), alguns autores, a maioria franceses, recorriam a uma nova expressão para a leitura de devoção ou leitura silenciosa privada: a “leitura com o coração” (SAENGER, 2011, p. 169, 186).

A leitura silenciosa com o coração, oriunda da tradição católica, é realizada tendo como fonte narrativa a literatura religiosa cristã. Aos livros religiosos católicos é atribuído um poder mágico. “Ele cura todos os males, preenche as esperanças, dele vem a infinita riqueza; por meio dele, todo leitor pode ingressar no mundo das metamorfoses” (FABRE, 1996, p. 207). Para Freeman (2000, p. 31), pesquisador e monge cristão, o verdadeiro propósito da leitura com o coração é a sabedoria, esta milenar coletânea de fazeres e saberes humanos, alicerçada por uma conduta ética e moral responsável, que nos guia rumo a uma práxis, a uma transformação interna ou externa, por meio da meditação, pois a leitura silenciosa com o coração é uma leitura realizada com a mente pacificada, serena, disposta a ver, escutar e refletir atentamente sobre texto narrado, para depois, crítica e respeitosamente, colocar seus pontos de vista.

Há um grande aprendizado na tradição da leitura silenciosa, infelizmente pouco explorado pelos pesquisadores cientificistas, mais preocupados com modelos mecanicistas que visam à mensuração de uma “eficiência leitora”, ou seja, à compreensão da leitura

meramente como um “processo produtivo”, desprezando o ser humano integral e concreto, ofuscando uma das grandes virtudes da leitura e da literatura: registrar na escrita e na memória, por meio do diálogo proposto pelos textos, as diversas experiências e conhecimentos que refletem, no fundo, a concreta condição humana. Lemos principalmente porque sentimos a necessidade, enquanto seres humanos, de compartilhar momentos prazerosos, sentimentos de amizade, de afeto, ou seja, lemos para sensibilizar o outro para o poético presente em um texto que, para nós, é tocante, marcante, detentor de poderes “mágicos” transcendentais e transformadores, que nos espiritualiza: “o livro é o alimento da alma”.

A esse poder encantatório dos livros está associada uma tradição cultural voltada para a leitura por meio do sentimento, isto é, a leitura com o coração. E, como qualquer processo de interação textual, a leitura com o coração, apesar de envolver prazer, sentimento e compaixão, que nos conduz pacificamente ao relaxamento e bem-estar, possui uma práxis que exige disciplina e comprometimento em prol da contemplação e, conseqüentemente, a compreensão da realidade que nos cerca, com o intuito de transformá-la e transcendê-la, em um ato espiritual e divino com tudo o que nos cerca. Ao ler com o sentimento, com a emoção, frutos de um envolvimento narrativo genuíno, a análise e o entendimento do texto virão como consequência de uma curiosidade inata de compreendermos ainda mais o conteúdo escrito. A leitura é uma inquietação, e “a inquietação gera a dúvida; a dúvida pede resposta; a resposta gera a reflexão” (SILVA, 2000, p. 50).

Sabato (1993, p. 46) alega que a linguagem literária é a linguagem da vida, a linguagem do homem concreto. Como a vida, a literatura não é lógica, e não se propõe a comunicar um conhecimento ou uma verdade. A literatura procura expressar sentimentos e emoções, na tentativa de atuar no ânimo dos seres humanos, “incitando-os à ação, à simpatia ou ao ódio”. Por isso, acreditamos que, hoje, a leitura silenciosa com o coração poderia ser estimulada na perspectiva de produzir o envolvimento integral do leitor com o texto, contemplando o desenvolvimento intelectual e emocional, agregando as competências linguísticas e o conhecimento historiográfico literário do leitor à sua capacidade de sentir a fruição estética, ética e emotiva durante o seu processo individual de construção de sentidos.

A leitura silenciosa com o coração, ao tocar no sentimento nosso mais profundo, é, por natureza, compassiva, tolerante, pacífica, pois se fundamenta na contemplação meditativa, a qual vê o homem concreto e sua existência como elementos de constante transformação, de

tomada de consciência e necessidade de compartilhar sonhos, desejos, alegrias e tristezas, tudo o que forma a plenitude humana em sua busca de linguagem genuína.

Como qualquer modelo cultural, a Escola Nova, tanto na matriz (Estados Unidos) como em suas filiais, onde o modelo foi transplantado, apresentou uma série de equívocos de interpretação. A proposta cultural inovadora, com o olhar para a experiência e as vivências do aluno, um saber-fazer destinado a uma prática ativa no mundo – que poderia ser um fértil solo para a germinação de mentes ávidas de um saber criador – ao longo dos anos teve de se defrontar com a prática científicista que, alicerçada pelo discurso utilitário e materialista do positivismo, provocou profundos desequilíbrios na formação humana dos alunos das escolas ocidentais, as quais continuam formando irresponsavelmente espíritos ilustrados (cópias das cópias), em vez de espíritos criadores.

O espírito racional e científicista da Escola Nova, sob a influência nacionalista e industrialista de dois golpes de estado (1930-1945, 1964-1985), implantou reformas educacionais a partir de 1930 – Reforma Francisco Campos (1931-1932), que promoveu mudanças no ensino superior, secundário e comercial; as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946), que, embora tenham equiparado o ensino técnico e profissional ao médio, acabaram institucionalizando essa modalidade de ensino (industrial, comercial e agrário) como sendo das “classes menos favorecidas”, de acordo com a Constituição de 1937; em 1961, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Escolas Técnicas Federais, criadas em 1959, assumem um *status* acadêmico, e tanto os professores como os alunos começaram a ser mais valorizados socialmente; em 1971, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, influenciada pelo nebuloso “milagre” econômico brasileiro, tentou implantar, de forma desastrosa e fracassada, a profissionalização compulsória em todo o ensino médio (ROMANELLI, 1985) –, no entanto, somente com o estado democrático, na década de 1980, e sua Constituição de 1988, que permitiu a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, é que o Brasil efetivamente começa a discutir e reformular, por meio de suas Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais, a sua política pedagógica destinada à formação de leitores e valorização dos livros literários.

1.4.3. Fase pós-industrial (1980 até os dias atuais)

Talvez um dos maiores dilemas pedagógicos das escolas de nível médio no mundo ocidental, no decorrer histórico de sua formação curricular, esteja relacionado ao ensino da língua vernácula. Não há dúvidas de que, em relação ao ensino de literatura, sempre tenha prevalecido o estudo historiográfico em detrimento da fruição literária. Nas escolas brasileiras, a disciplina Português é voltada para o estudo datado de escolas e autores literários – a história da literatura e seu cânone literário –, além do estudo de uma gramática normativa, com o intuito propedêutico de facilitar a memorização dos alunos e, conseqüentemente, a sua preparação para realização de exames para cursos superiores. Esse paradigma começou a ser questionado e timidamente alterado, no Brasil, após a redemocratização ocorrida na década de 1980, quando teóricos da Estética da Recepção alemã, da Sociolinguística e da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire começaram a elaborar novas propostas curriculares de ensino, com o intuito de estimular mais, principalmente nas aulas de Português, a análise e a discussão não fragmentada ou historiográfica de textos literários, além da interdisciplinaridade e a integração de diferentes saberes (VIEIRA, 2008, p. 443-444). A esses inovadores esforços, que visam à formação integral do aluno, se opõe, atualmente, uma visão sistêmica, baseada na acumulação de conhecimentos, preocupada em preparar mão de obra apta a atender a nova demanda do mercado, profundamente tecnológica e informatizada, ou seja, continuamos no velho paradigma utilitário: a escola, principalmente técnica, tendo como função principal a formação de especialistas, e não sujeitos críticos e criativos capazes de atuar profissional e socialmente em prol de mudanças concretas na sociedade desigual em que está inserido.

Se, nas décadas de 1960 e 1970, a política de ensino priorizava, no ensino médio, a formação de especialistas capazes de operar máquinas e processos industriais, na década de 1990 – com a efetivação do novo modelo econômico, colocado em marcha pelos países desenvolvidos, na década de 1980, com base na globalização dos sistemas de produção e nas transferências financeiras transnacionais –, para processar o grande volume de informações produzido em função das novas tecnologias, surge a necessidade de formar cidadãos com capacidade de utilizar equipamentos tecnológicos variados, em geral computacionais. Em oposição à formação específica para atuar no chão de fábrica, aparece um novo modelo de profissional que tenha a capacidade de “buscar informações, analisá-las e selecioná-las”, e

que tenha também a capacidade de “aprender, criar, formular, em vez do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2002, p. 5).

A criatividade inerente às novas tecnologias – que produz uma gigantesca “massa de memória” armazenada em computadores cada vez mais robustos e portáteis – é que define, segundo De Masi (2000a), a sociedade pós-industrial, formada por profissionais liberais de elite (pois ainda nem todos têm acesso e estão aptos a usar essas novas tecnologias) que podem, por conta própria, equilibrar o tempo que dedicam ao trabalho e ao lazer, na perspectiva de dispor de mais tempo livre para desenvolver o trabalho intelectual criativo – para isso, podem trabalhar em casa, graças aos recursos do teletrabalho e às relações virtuais *on-line* existentes, e buscar a produção de ideias com base no estímulo científico e artístico, valorizando, assim, o sujeito integral e criativo.

Se tivesse que definir a sociedade pós-industrial de outra maneira, eu a definiria como sociedade criativa. Nenhuma outra época teve um número tão grande de pessoas com cargos criativos: em laboratórios científicos e artísticos, nas redações dos jornais, equipes televisivas e cinematográficas, etc. [...] Se eu tivesse que dar outro nome a essa sociedade, a chamaria de criativa, mas também de estética. E por estética entendo: música, artes, design, tudo aquilo que é belo e possui um sentido. (DE MASI, 2000a, p. 124, 127).

Segundo De Masi, a sociedade pós-industrial não somente é regida pela informação, pelo conhecimento científico, mas também pela criatividade, por isso a necessidade de estimulá-la a dispor de tempo livre, para que possa ter a experiência da fruição estética e, assim, produzir novas ideias criativamente e utilizar um conhecimento estético. Dessa maneira, poderia ser valorizada, na sociedade pós-industrial ou criativa, a imaginação, na perspectiva de produzir conhecimento. E não podemos esquecer que uma maneira eficaz de estimular a imaginação é dispor, em qualquer ambiente de produção criativa, da fruição estética promovida pela arte.

Portanto, a criatividade definirá, na sociedade pós-industrial, uma estética diferenciada nos produtos e nos serviços, que, por sua vez, valorizará o profissional diferenciado, que terá uma identidade própria, caracterizada por uma subjetividade permeada de autoestima. E, com o avanço na área dos serviços e da produção automatizada, a criatividade deverá, cada vez mais, fazer parte do processo intelectual, uma vez que o trabalho manual tende a diminuir, pois as atividades virtuais (telemáticas) prevalecerão sobre as tangíveis. A necessidade de um aprimoramento estético fará emergir a “emotividade” ou “feminilidade” na sociedade pós-industrial. Para De Masi (2000a, p. 152),

Na sociedade industrial, foi a razão que triunfou. Hoje, conquistado o que é racional, podemos voltar a valorizar sem temor *também* a esfera emotiva. Emoção, fantasia, racionalidade e concretude são os ingredientes da criatividade. A racionalidade nos permite executar bem as nossas tarefas, mas sem emotividade não se cria nada de novo. Para ser criativo é essencial o cruzamento entre racionalidade e emotividade.

Acreditamos que o ser humano integral, preconizado por De Masi, nessa fase pós-industrial, tem de assumir um papel social diferenciado dentro de uma sociedade estimulada diariamente ao consumo de massa e ao aprendizado estéreis, pois, independentemente das revoluções tecnológicas promovidas pela comunidade científica, o mundo, como um todo, segue com uma desigualdade social gritante. Em 2001, por exemplo, o relatório do Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas, mostrou que, dos seis bilhões de seres humanos no planeta, quatro (67% da população mundial) viviam miseravelmente com 60 dólares por mês (SANTOS, 2003, p. 175). Ou seja, a realidade econômica mundial tem institucionalizado a miséria para a grande maioria dos seres humanos. Dentro dessa realidade chocante, é impossível pensar a formação de leitores sem um estreito vínculo com a transformação social: não há como promover a leitura, nos dias atuais, sem pensar em modificar a injusta realidade em que vivemos. E, na era da informação, devemos considerar o seguinte questionamento: como formar leitores competentes, empregando suportes de leitura tão diversos e distintos (textos tradicionais impressos e textos eletrônicos), quando, *a priori*, são incongruentes, não convergem para a formação de um mesmo tipo de leitor?

Se, no campo do trabalho, as novas tecnologias telemáticas – sempre aperfeiçoando o estado da arte do processamento de dados e da comunicação à distância – tendem a diminuir o esforço físico e a estimular o trabalho intelectual criativo, no campo da leitura, desde a publicação, em 1964, do livro *Understanding media: the extension of man (Os meios de comunicação como extensões do homem)*, do filósofo canadense Marshal McLuhan, surgiram profundas preocupações em torno da relação crítica e criativa dos seres humanos com as novas mídias, colocando, muitas vezes, dúvidas sobre uma possível humanização criativa, uma vez que, na verdade, o que poderia estar ocorrendo é uma visível informatização dispersiva, pois as máquinas processadoras de dados (computadores) – que, segundo McLuhan (1979, p. 10), não são “envoltórios passivos, mas processos ativos” – estão sempre a criar um ambiente humano inteiramente novo, atuando no modo de pensar e viver do próprio ser humano. Ao armazenar muitos dados, essas máquinas produzem uma busca frenética por mais informação e um tipo de compulsão própria da sociedade de consumo

exacerbado, que, da mesma forma que produz consumidores estéreis, estaria também, dentro das redes de comunicação, estimulando o aparecimento de leitores superficiais e impacientes, com pouca capacidade reflexiva e pouca tolerância ao aprendizado demorado e profundo (CARR, 2010, p. 103).

Independentemente dos suportes tecnológicos produzidos ao longo da história humana, o envolvimento com o texto literário implica, naturalmente, a curiosidade e a aprendizagem sobre os saberes e fazeres da própria humanidade, porque o envolvimento com um texto é a necessidade de procura do outro (BUBER, 1982, p. 40-41), ou seja, o texto clama pelo outro, estimula o contato, a vontade e a necessidade de compartilhar sentimentos, emoções, reflexões, por isso é que “a leitura se define, ao mesmo tempo, como absorção e criação, processo de trocas dinâmicas que constituem a obra na consciência do leitor”, uma vez que, “porque ela é encontro e confronto pessoal, a leitura é dialógica” (ZUMTHOR, 2000, p. 60, 74).

Na era da telemática, acreditamos que a sociedade da informação ou do conhecimento, com perfil leitor aparentemente disperso e fragmentado, pode ser estimulada por um facilitador leitor, na perspectiva de que desperte para o caráter humanizador da literatura, muito mais do que para o sentido educativo (historiográfico e normativo) presente nas escolas de nível médio. Porque, de acordo com Candido (2002 [1972], p. 85), “ela [a literatura] não corrompe nem edifica, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver”. Nesse aspecto, o próprio conceito da figura do autor poderia promover um aprofundamento sobre a tendência atual de desumanização inerente à leitura do hipertexto, uma vez que a dispersão provocada pela leitura em rede “produz um autor desprovido de ponto de vista e parcialmente ‘desautorizado’” (BELLEI, 2005, p. 499), o que implica, na prática, o desinteresse do leitor pela história do autor e o contexto responsável pelo surgimento do texto (aspectos inerentemente humanos que engrandecem a obra literária e promovem debates sobre o processo de criação e influência da história pessoal do autor, como, por exemplo, livros, autores e estilos literários que o influenciaram, sua experiência de mundo, sua visão sociopolítica da realidade etc.).

É essa capacidade de humanizar, característica da arte literária, que pode estar presente no discurso motivador de um facilitador leitor, para, de acordo com Bloom (2001), estabelecer o vínculo prazeroso, embora às vezes sofrido, do leitor com os textos literários, fruto de uma motivação utilitária: o leitor busca uma “satisfação de interesses pessoais”,

procura algo que “lhe diga respeito e que lhe seja útil”. Dessa forma, a relação utilitária com o livro é inerente às motivações de leitura do sujeito leitor. O importante, no processo de leitura, é que possamos “encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado com base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e que seja livre da tirania do tempo” (BLOOM, 2001, p. 17-25). Colocamos, a seguir, dois exemplos de apropriação utilitária do ato de ler, dentro da Oficina de Leitura, que equilibram a necessidade de ler para adquirir uma competência linguística com a possibilidade de melhorar a relação com a vida:

Tenho minha vida real e minha vida imaginária. [...] Minha leitura é para alimentar minha vida imaginária e dar vida à minha inspiração para escrever. Eu acho que leio porque praticamente eu vivo o livro, minha imaginação depende de ler, de buscar outras formas de viver, de mudar algumas atitudes, de me sentir bem só de passar um tempo lendo, amando cada palavra. (Participante 1).

A leitura já foi motivo apenas de passatempo, mas hoje eu utilizo para minha vida e para o vestibular. Grande parte do que eu leio me ajuda a escrever melhor. (Participante 2).

Os dois alunos acreditam que a leitura pode ajudá-los a escrever melhor (concepção utilitária objetiva), mas que também pode contribuir para melhorar a relação que têm com a vida (concepção utilitária subjetiva), mudando suas atitudes. Possuem, então, uma relação integrante com a leitura, e não meramente materialista. Essa relação integrante com os textos literários, que desperta no leitor uma melhor relação com a vida, no fundo diz respeito, segundo Pinker (2000), à necessidade de usufruir a presença do outro, pois todo aprendizado humano, obtido pela fruição estética e ética da narrativa literária, concretiza-se efetivamente na interação interpessoal, uma vez que o contato com o texto literário estimula o encontro concreto entre leitores.

Essa leitura literária que conduz à interação com o mundo externo aparentemente diverge da leitura de hipertexto e de redes sociais, principalmente quando os leitores estão inseridos em uma realidade urbana cada vez mais violenta, competitiva e individualista, tendendo a se isolar cada vez mais, na busca ilusória do conforto e da segurança. Para Saramago (1998), a comunicação genuína é interativa, essencialmente presencial, realizada por gestos e olhares que integram seres humanos, em vez de isolá-los. Ou seja,

en la comunicaci3n entre personas, si t3 no puedes tocarlas, no comunicas, si no puedes sentir las, extender los brazos y palpar las, no comunicas; necesitas la mirada, la real, no la que tienes en una pantalla, necesitas el olor, necesitas darte cuenta de la presencia f3sica, aut3ntica.

Algunas de estas cosas pueden aparecer en la pantalla, pero no es real. Ya se han escrito libros sobre esto, y a lo mejor tienen razón los que dicen que quizá acabemos algún día encerrados en un despacho, con pantallas controladas, comunicando con todo el mundo y solos.¹⁵ (SARAMAGO, 1998, p. 77-78).

Nesse aspecto, a escola brasileira tem de assumir a responsabilidade de formar leitores competentes, por meio de uma prática de leitura dialógica e integrante. É um engajamento árduo que lidará muitas vezes com a indiferença de muitos alunos, que, por não terem familiaridade com a leitura compartilhada em suas casas, não encontrarão razão para se identificarem com uma cultura literária incipiente na escola. Por isso, a prática da leitura dialógica e integrante exige dos professores leitores a consciência de que somos seres inacabados e, por isso, esses educadores devem ter a humildade para reconhecer que o conhecimento é produzido de forma coletiva – portanto a interação verbal se torna uma ferramenta imprescindível na prática leitora de sala de aula – e que o reconhecimento da nossa dura realidade histórica é importante para refletirmos sobre todo o processo humano de evolução racional, que, em geral, nos conduz ao bom senso, mas sem desconsiderar o desenvolvimento de nossas características emotivas, uma vez que é a mescla do bom senso e da alegria de acompanhar o amadurecimento dos alunos leitores que reforça, nesses genuínos facilitadores de leitura, o sentimento de esperança em dias melhores, pois sempre existirá a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 1996).

Nosso desafio, ao longo deste trabalho, é mostrar que é possível, por meio da presença concreta de um professor leitor, que a escola de nível médio passe do discurso teórico, presente nos documentos oficiais do Ministério da Educação, que valoriza e estimula a leitura literária, na perspectiva de formação de cidadãos mais humanos estética e eticamente, para uma autêntica práxis em que a leitura interativa ou compartilhada em sala de aula, permeada de diálogos, de histórias e vivências sociais dos alunos, poderá promover a construção múltipla e intertextual de sentidos (BRITO, 2012a, p. 516). Nesse sentido, acreditamos que a escola precisa rever sua postura pedagógica diante da leitura literária, para que passe a

¹⁵ Na comunicação entre as pessoas, se você não pode tocá-las, você não comunica, se você não pode senti-las, estender os braços e apalpá-las, você não comunica; você precisa do olhar, o real, não o que você tem em uma tela, você precisa do cheiro, você precisa se dar conta da presença física, autêntica. Algumas dessas coisas podem aparecer na tela, mas não é real. Já foram escritos livros sobre o assunto, e talvez tenham razão aqueles que dizem que talvez um dia acabemos trancados em um escritório, com telas controladas, comunicando-nos com todo o mundo, mas sozinhos. (Tradução nossa)

estimular não somente a construção de um saber solitário e individual, mas também, e principalmente, a construção de um saber solidário e coletivo.

1.5. Leitura no ensino médio integrado ao técnico: o caso IFPB – Campus João Pessoa¹⁶

Em um belíssimo ensaio intitulado “Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura”, Machado (2001, p. 113-125) aborda a angústia que muitas vezes sente, em encontros literários ou palestras, ao se defrontar com uma plateia (quase sempre formada por professores) com pouca ou nenhuma sensibilidade literária, que, na maioria das vezes, somente lhe faz perguntas de caráter quantitativo (“Há quantos personagens em seu novo livro?”) ou eminentemente técnicas, buscando descobrir dicas e truques que possam acabar imediatamente com a falta de interesse das crianças e dos jovens pela leitura, como se houvesse uma fórmula matemática para a resolução de um problema de natureza histórica e sociocultural.

O culto à ciência racional pela práxis positivista faz com que muitos profissionais da educação acreditem em soluções didático-pragmáticas para os dificuldades de incentivo docente e de motivação docente que permeiam as práticas de leitura literária na escola. Mas, como bem alerta a escritora, o problema da leitura, por ser cultural, dependerá da ação de pessoas concretas, reais, em prol de uma transformação genuína dos hábitos literários de uma sociedade historicamente desfamiliarizada com uma rotina cultural enriquecida por livros, autores e bibliotecas. Que essas pessoas (principalmente pais e professores) não somente discutam *sobre* a leitura, mas principalmente *pratiquem* a leitura, para que, por meio do *exemplo dado* às crianças e aos jovens, estes se sintam estimulados também a ler. E, se essa prática modelar da leitura for realizada com envolvimento e entusiasmo, o que ocorrerá não é somente um estímulo, mas uma espécie de contágio literário. “Não acredito que ninguém ensine outra pessoa a ler literatura. Pelo contrário, estou convencida, isso sim, de que o que uma pessoa passa para outra é a revelação de um segredo – o amor pela literatura. Mais uma contaminação do que um ensino” (MACHADO, 2001, p. 118)

E o mais estranho a Ana Maria Machado é o fato de que ela, como escritora, está sempre sendo convidada para realizar palestras em escolas e universidades, para tratar de um

¹⁶ Tópico apresentado no 19º Congresso de Leitura do Brasil – COLE 2014 (BRITO, 2014b).

assunto (a leitura) que, teoricamente, deveria ser bem conhecido do público ouvinte (professores e gestores educacionais), mas que, na prática, corresponde a ações evasivas, esporádicas e volúveis, e, por isso, nesses ambientes, ela se sente cada vez mais uma estranha no ninho, “entre vacas e gansos”, num debate bizantino em que definitivamente o público ouvinte parece não entender o que ela quer dizer. Certa vez, por exemplo, ela dirigiu ao público as seguintes perguntas: “O que é que as crianças podem fazer para que os adultos (pais e professores) leiam mais? Como elas podem lhes ensinar que o imperativo dos verbos amar e gostar é puramente retórico? Ou seja, não é possível ordenar a alguém ‘Ame!’ ou ‘Goste!’” (Ibidem, p. 116).

A leitura é um hábito que se adquire e se aperfeiçoa, no âmbito familiar ou escolar. Na pesquisa que fizemos (e iremos apresentar ao longo deste tópico) para estabelecer o perfil leitor dos alunos da Eletrotécnica (Integrado), verificamos que, no 1º ano, 48,33% dos alunos alegavam que os pais não tinham o hábito de ler nenhum tipo de livro, enquanto que, no 4º ano, o percentual dos pais não leitores era ainda maior (57,5%). Ora, se a leitura é um hábito que se adquire a partir do exemplo de um adulto leitor, caberia à escola, no nosso entendimento, oferecer a oportunidade para que a metade dos alunos da Eletrotécnica, que nunca teve um modelo humano concreto de leitura em casa, pudesse tê-lo ao menos em uma sala de aula, por meio da figura do professor leitor. Porque, se não há um estímulo permanente à compreensão leitora na escola, como as novas gerações de famílias brasileiras estabelecerão algum tipo de vínculo genuíno com a cultura literária? Se as famílias historicamente não possuem a intimidade necessária com os livros de forma a influenciar os mais novos, como acreditar que leitores críticos e criativos surgirão sem a influência direta da escola? Logo, como falar da importância da leitura literária em uma escola que não pensa humana e concretamente a literatura como fator decisivo e importante para a formação de seus alunos? E, o que é mais preocupante: como realizar uma política de incentivo genuína de leitura literária sem a presença do professor leitor?

Talvez isso que esteja faltando nos programa de leitura. Dizemos que ler é bom, é útil, é importante, incentivamos os meninos e as meninas a ler. Mas esquecemos de combinar com os [...] professores. [Eles] não lêem, não vivem com os livros uma relação boa, útil, importante. Sem isso, não dão exemplo e não conseguem verdadeiramente passar uma paixão pelos livros – e sem paixão, ninguém lê de verdade. (Ibidem, p. 118).

Lamentavelmente, a exígua existência de professores leitores no ensino de nível médio é uma realidade constatada há décadas por pesquisadores da leitura, e, talvez, mais crítica

ainda seja a situação nas modalidades de nível médio integradas a uma formação técnica. No caso específico do IFPB – *Campus* João Pessoa, a prática de leitura da instituição é, em geral, utilitária, racional, cientificista, tecnológica e materialista, direcionada à aprovação em exames vestibulares. Não que as outras escolas de ensino médio, sem a abrangência integrada, deixem de apresentar esses traços marcadamente positivistas; a diferença é que, nas escolas técnicas, em função de uma tradição centenária dedicada à formação de mão de obra para o mercado, para atuar principalmente nas áreas de tecnologia industrial, o discurso docente associado à formação dos alunos está inerentemente atrelado a uma profissão, ou seja, mais importante do que a formação de um ser humano integral é a produção de um profissional.

Daí a o empenho milionário dessas instituições de ensino técnico na modernização dos laboratórios de informática, de automação, de eletrônica industrial, de máquinas elétricas etc., em detrimento de investimento no campo humanístico, como a construção de espaços culturais para teatro, cinema, concertos musicais, salas de leitura ou mesmo a oferta de cursos de produção artística (teatral, circense, audiovisual etc.) previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação. Na Paraíba, dos 52 cursos técnicos oferecidos pelo IFPB (28 no Integrado, 20 no Subsequente e quatro no Proeja), somente três (dois no Integrado e um no Subsequente) são do eixo tecnológico de “Produção Cultural” (dos 220 cursos contemplados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, 24 são do eixo de “Produção Cultural”, como, por exemplo, os Cursos Técnicos em Arte Circense, Arte Dramática, Artes Visuais, Artesanato, Canto, Cenografia, Composição e Arranjo, Dança, Produção Audiovisual, Rádio e Televisão etc.). Se, no Catálogo, existem 11% de cursos integrados destinados à produção cultural, na prática, na Paraíba, eles correspondem a 5,8% dos cursos ofertados pelo IFPB (três cursos técnicos em Instrumentos Musicais). A maioria dos cursos ofertados está dentro de um eixo tecnológico mais afinado com a lógica de mercado ou com a formação de mão de obra principalmente para os setores de serviços secundários e terciários (Controle Ambiental, Agroindústria, Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Informática, Contabilidade etc.). Logo, “a trajetória do desenvolvimento brasileiro com base na força da industrialização parece ter escondido as estruturas produtivas menores, tornando-se comum vincular o progresso à dependência exclusiva da grande firma [de manufatura]” (PEREIRA, 2003, p. 79).

Em geral, nesses cursos de formação técnica e científica, a prioridade é a formação do profissional para as empresas de alta produtividade. Em função disso, todas as atividades

escolares estarão destinadas a investir na profissionalização do aluno que irá para o mercado mais produtivo. Logo, com todas as mudanças político-pedagógicas pelas quais passou a escola técnica – começando em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, nas capitais brasileiras, destinada à formação de mão de obra no ensino fundamental; passando, em 1937, a ser Liceu Profissional, para atender ao ensino fundamental e médio; em 1942, transforma-se na Escola Industrial e Técnica, e atende somente ao ensino médio; em 1959, novo nome, Escola Técnica Federal, mas com a mesma filosofia da anterior; em 1978, surge o Centro Federal de Educação Tecnológica, que contempla cursos superiores; em 2008, surge o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com seu caráter expansionista e universitário –, não houve um avanço significativo no seu processo educativo, destinado à profissionalização, esquecendo-se da humanização plena ou integral, que valorizaria tanto os saberes objetivos (técnicos específicos) quanto os subjetivos (artísticos e filosóficos), de maneira a contribuir com uma formação escolar mais democrática e transformadora.

Não estamos aqui meramente defendendo que as escolas técnicas passem a contemplar mais cursos técnicos de produção cultural, tornando-se, dessa forma, mais democráticas quanto à oferta de cursos técnicos prevista pelo Ministério da Educação (até porque, muitos cursos, em função do elevado curso de implantação, como o de Produção Audiovisual, raramente seriam oferecidos por instituições privadas, sem cobrar altas mensalidades; por isso, mais uma vez, a importância de políticas nacionais que valorizem a formação de profissionais em todos os setores de atuação humana, para que a diversidade produtiva seja respeitada). Mas, mesmo que as escolas técnicas permanecessem valorizando mais os cursos de produção tecnológica, com ênfase nos processos informatizados e industriais, esses cursos, por apresentarem uma proposta de integração entre áreas, em vez de enaltecerem a formação profissional, poderiam incentivar a formação integral do ser humano e a sua atuação em áreas culturais. Essa integração não se refere somente à possibilidade de projetos conjuntos de áreas aparentemente distintas (por que, por exemplo, um técnico em eletrotécnica não poderia contribuir para a iluminação de um espetáculo teatral ou musical dentro de sua própria escola a partir da discussão coletiva sobre a peça ou o concerto?), mas à valorização (financeira e moral) das áreas de formação humanísticas, principalmente as artes.

O que propomos aqui é uma discussão concreta sobre o papel da escola pública num contexto social profundamente desigual e injusto. Se a proposta expansionista dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é, em tese, levar ensino de qualidade

principalmente ao interior do país, democratizando a escola pública federal de ensino médio e superior, devemos agora questionar, uma vez que essas escolas foram maciçamente construídas (de 140, em 2002, o número de escolas passou a 350, no final de 2010) se o processo educativo proposto por elas permanecerá cientificista e industrialista ou refletirá as novas tendências de formação escolar (mais criativas e subjetivas) da sociedade pós-industrial, conforme argumenta De Masi (2000a, 2000b). Porque, mesmo com sua formação profissionalizante, a representação social construída pelos alunos distancia o saber escolar do profissional.

Os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, por exemplo, preparam alunos para o mercado, a partir de uma formação unicamente específica, uma vez que a formação geral teria sido adquirida previamente no ensino médio (pré-requisito para a matrícula em um curso de modalidade subsequente). Entre os alunos dos cursos subsequentes, nas escolas técnicas paraibanas, existe uma concepção burguesa, segundo Escarião (2000, p. 129-136), que “subestima a dimensão social do trabalho, ao reduzi-lo a uma perspectiva estritamente de subordinação ao capital”, com o objetivo de produzir o maior lucro possível. Nessa perspectiva, “o homem submete-se ao trabalho e às necessidades do mercado”, como meio de sobrevivência, e a escola, para os estudantes, está alheia à sociedade excludente e competitiva, e tampouco reflete sobre as condições reais do trabalho nas empresas. Por isso, de um modo geral, “os estudantes-trabalhadores parecem perceber a realidade da escola e a realidade do trabalho, configuradas em mundos distintos, ou seja: o mundo da escola e o mundo do trabalho”.

Acreditamos que, quando o assunto refere-se à leitura de livros literários, devemos sempre priorizar a formação integral do ser humano, preparando-o ética e esteticamente para atuar crítica e criativamente na sua realidade social, na busca de soluções políticas que resolvam os problemas concretos existentes na sociedade desigual, injusta e violenta na qual está inserido. De acordo com Bamberger (1977), os livros hoje não têm menor importância que no passado, pois há séculos eles são portadores de conhecimento de uma geração a outra, contribuindo para a formação intelectual e emocional dos seus leitores.

Os bons livros para os jovens leitores correspondem a necessidades internas de modelos e ideais, de amor, segurança e autoafirmação. Os livros ajudam-nos a dominar os problemas éticos, morais e sociopolíticos da vida, proporcionando-lhes casos exemplares, auxiliando o leitor a formular perguntas e a responder a elas. (BAMBERGER, 1977, p. 13-14).

No entanto, compreender o valor de um livro literário passa, dentro de um ambiente escolar ou acadêmico, pela capacidade, segundo Chiappini (2005, p. 105), de “insistir numa diferença entre uma formação (cívica ou outra) *pela* literatura e uma formação *para* a literatura”. Significa, na prática, avaliar como a escola concebe o ensino de língua e o ensino de literatura, e como utiliza, em sala de aula, os seus manuais, livros didáticos, paradidáticos e as obras literárias. Em geral, os manuais estudam a gramática e a história da literatura. As obras literárias, em forma de cânone, são apresentadas em fragmentos, cronologicamente, de acordo com os autores mais antigos pertencentes a uma escola literária. Às vezes, recomenda-se a leitura de obras clássicas aos alunos (uma por bimestre), para a elaboração de uma prova que, além de questões relacionadas ao texto, contém questões gramaticais. O aluno, em geral, não lê a obra integral, procura obras adaptadas, resenhas e resumos na *Internet*, em função do tempo disponível que lhe resta (depois de se preparar para a avaliação gramatical) para a leitura do enredo da obra (como começa e termina a história, quem são os personagens principais, qual o clímax etc.).

O fenômeno da leitura utilitária como um exercício escolar não pertence aos nossos tempos, começou na Idade Média, a partir do século XII, quando a disseminação da escrita tornou complicado o acesso às várias obras existentes (e mais complicada ainda a sua memorização). O aumento do número de livros em circulação estimulou o aparecimento de compêndios e florilégios, e, talvez, a valorização de um saber condensado proporcionou a sensação de que o conhecimento racional (cumulativo e informativo) dos compêndios seria mais ou tão importante (na época) que a sabedoria espiritual que poderia ser usufruída por meio do contato com as obras filosóficas, religiosas e literárias originais (HAMESSE, 2011). Também é na Idade Média que começa a ganhar corpo certa ideia de que o conhecimento gramatical, profundamente cognitivo, racional e sistemático, teria grande importância na formação dos leitores, uma vez que facilitaria o processo de ler, não importando se despertaria o interesse ou o entusiasmo pelo estudo da linguagem. Na sociedade industrial, após certa postura crítica de alguns pensadores sobre a escola burguesa, os manuais didáticos começaram a ser avaliados, e, ao longo das últimas décadas, um novo paradigma educacional e editorial, nos moldes da sociedade da informação, vem surgindo, em que os compêndios (mais coloridos, ilustrados e com diferentes fontes de escrita, que lembram o hipertexto) estão cada vez mais condensados e informativos, com textos breves, soltos e superficiais.

Aos professores leitores cabe a tentativa de estabelecer um diálogo entre as informações numerosas e superficiais dos manuais e a reflexões direcionadas e profundas das obras literárias. O filósofo Ludwig Wittgenstein certa vez disse que as palavras são películas superficiais sobre águas profundas. Como, aqui, não defendemos a extinção dos livros didáticos, mas sim uma convivência harmoniosa entre diferentes suportes de linguagem, acreditamos que os manuais didáticos (e os novos suportes digitais de leitura, como o *tablet* e o *kindle*) podem ser as películas superficiais que abrem caminho para as palavras de sabedoria que estão a esperar o leitor nas águas profundas das genuínas obras literárias. Ou seja, “que [o manual] exija o confronto sistemático com outros livros (até mesmo com outros manuais), porque nada parece tão eficaz, na produção do conhecimento, do que a comparação, o contraste, a diferença, contra a homogeneização” (CHIAPPINI, 2005, p. 98-99).

1.5.1. Perfil leitor dos alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica (Integrado)

Nossa pesquisa, realizada em 2011, com o intuito de estabelecer o perfil leitor literário de alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, do IFPB - *Campus* João Pessoa, foi realizada por meio de aplicação de questionários sobre práticas de leitura (Apêndice I), em duas turmas do 1º ano (61 alunos) e do 4º ano (41 alunos). Nossa intenção era comparar o perfil dos alunos que entravam e dos que saíam da escola. Verificamos que a maioria dos alunos do 1º ano (80%) apresentava um alto potencial leitor, enquanto a maioria do 4º ano (70%) já não tinha o menor interesse pela literatura.

Embora citemos e, de certa forma, até adotemos a classificação utilizada pelo Instituto Pró-Livro para definir um “leitor” (aquele que lê no mínimo um livro nos últimos três meses), sentimos a necessidade, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, em adotar como referência o livro literário. Talvez o principal aspecto a ser observado é que muitos alunos do 1º ano que não se consideravam leitores literários, pois afirmavam não possuir o hábito da leitura, estavam lendo livros regularmente, embora não de forma voluntária, ou seja, liam por obrigação, devido à solicitação da escola; já os alunos do 4º ano, quando não se encaixavam no perfil de um leitor literário, realmente não estavam lendo nenhum livro. Em função disso, preferimos adotar uma classificação que pudesse observar uma tendência leitora ou um potencial leitor, com base na relação dos leitores com o livro impresso, uma vez que nosso foco principal é a leitura de livros literários tradicionais – no Capítulo III, aprofundaremos mais a discussão, ao refletir as representações sociais sobre a leitura que levam em

consideração os aspectos quantitativos (como o número de livros lidos) em detrimento dos aspectos qualitativos da leitura (como a relação afetiva com os livros). Portanto, assim estabelecemos o perfil leitor dos alunos: leitor estável, leitor instável e não leitor.

O *leitor estável* é o que alega possuir o hábito rotineiro da leitura literária. Em geral, observamos que é um leitor que lê vários tipos de textos em seu tempo livre (de lazer), ou seja, lê de forma voluntária e regular, principalmente livros de literatura. Gosta de se manter informado, por meio da leitura de hipertextos, mas aprecia a leitura do livro, a qual, na maioria das vezes, considera uma atividade positiva que, se não lhe proporciona prazer, ao menos lhe permite o contato com um conhecimento e um saber que ele valoriza bastante.

O *leitor instável* lê esporadicamente, em geral de forma obrigatória, não emprega seu tempo livre para realizar atividades de leitura. É um leitor curioso, busca notícias para se manter atualizado, ou seja, gosta de ler para se informar (revistas, jornais, *Internet* etc.), mas que também trava contato, não regulares, com livros de literatura, principalmente por uma necessidade utilitária (como estudar para uma prova, por exemplo).

O *não leitor* não gosta definitivamente de livros literários. Seus conhecimentos são oriundos, em geral, de revistas, jornais, *Internet* etc., pois é um típico leitor de informações, de notícias. Em geral, considera a leitura literária chata, cansativa e entediante, ou seja, tem uma visão muito negativa do ato físico de ler. No entanto, acredita, em geral, nos benefícios intelectuais da leitura, mesmo literária, mas não se dispõe a ler, por achar perda de tempo.

Após estabelecer um tipo de classificação de leitores, procuramos conhecer como os alunos se relacionavam com os livros literários, em seu tempo livre, e como compreendiam a importância da leitura em suas vidas. Pode ser observado, na Tabela I, que o ato de ler um livro literário em tempo livre (uma característica da leitura voluntária ou não obrigatória), para os alunos do 1º ano, ocupa a 8ª posição, com 47,46%. A principal ocupação dos alunos do 1º ano no tempo livre é a *Internet* (79,66%), seguida do ato de ouvir música (76,27%), conversar com os amigos (67,80%), ver TV (66,10%), praticar esportes/ir ao cinema (57,63%) e assistir a filmes em DVD (52,54%). Já para o 4º ano, a leitura em tempo livre ocupa a 9ª posição (31,7%) das preferências, sendo precedida pela *Internet* (68,29%), ir ao cinema/conversar com amigos (63,41%), ouvir música (60,97%), assistir a filmes em DVD (51,22%) e praticar esportes (39,02%). Então, quanto ao interesse pela leitura, existe, *a priori*, similaridade entre os dois grupos de alunos, que, mais à frente, se mostrará aparente, uma vez que, na prática, os alunos do 1º ano demonstram uma relação mais próxima com os livros do

que os do 4º ano. Essa proximidade, no entanto, não é voluntária, e sim obrigatória. Os alunos do 1º ano tendem a seguir mais as orientações de leitura de um adulto do que os do 4º ano.

TABELA I – Utilização do tempo livre (Eletrotécnica / Integrado)

<i>Preferência</i>	<i>1º Ano</i>	<i>4º Ano</i>
1º	Internet (79,66%)	Internet (68,29%)
2º	Música (76,27%)	Cinema (63,41%)
3º	Amigos (67,80%)	Amigos (63,41%)
4º	TV (66,10%)	Música (60,97%)
5º	Esportes (57,63%)	DVD (51,22%)
6º	Cinema (57,63%)	Esportes (39,02%)
7º	DVD (52,54%)	TV (39,02%)
8º	Ler (47,46%)	Praia (36,58%)
9º	Videogame (42,37%)	Ler (31,7%)
10º	Família (38,98%)	Videogame (29,27%)
11º	Praia (37,29%)	Família (24,39%)
12º	<i>Shows</i> musicais (32,20%)	<i>Shows</i> musicais (14,63%)
13º	Eventos esportivos (20,34%)	Eventos esportivos (9,76%)
14º	Teatro (16,95%)	Teatro (7,32%)
15º	Xadrez (10,17%)	Xadrez (4,88%)
16º	Outras opções* (25,42%)	Outras opções* (26,83%)

(*) Dormir, namorar, ir à igreja, escrever.

Logo, com base nas preferências mostradas na Tabela I, em geral, a leitura literária é pouco praticada nos momentos de lazer pelos alunos. O motivo é simples, como será mostrado adiante: os alunos, em sua grande maioria, são leitores instáveis e não leitores, poucos são leitores estáveis.

Diante dos dados apresentados, outros suportes de linguagem (filmes, documentários, músicas, hipertextos etc.) poderiam ser empregados na perspectiva de estabelecer um diálogo intertextual com a linguagem literária, uma vez que são práticas de estímulo à leitura literária

comprovadamente bem-sucedidas (NECCHI, 2009; FISCHER; SIMÕES, 2009), uma vez que existe uma forte perspectiva dialógica entre os alunos, demonstrada pela utilização do tempo livre para estar entre amigos (este quesito ficou em 3º lugar na pesquisa). Por que não pensar em estratégias de leitura que envolvam a utilização dos recursos de lazer dos próprios alunos? Por que não apresentá-los, por exemplo, a *sites* literários, criar *blogs* de divulgação e discussão de textos, incentivá-los a pesquisar ou criar *sites* na *Internet* que contenham textos literários? Da mesma forma, já que gostam tanto de ouvir música, por que não estudar Vinicius de Moraes por meio de seus poemas musicados por Antônio Carlos Jobim e Toquinho, dessa forma apresentando-os à Bossa Nova e ao samba-canção? Se gostam tanto de estar com os amigos, devemos incentivá-los a comentar sobre suas leituras, dar livros de presente etc. Essas são algumas das muitas reflexões que o facilitador de leitura tem de se defrontar em sua árdua tarefa de estabelecer um vínculo fértil e duradouro entre os alunos e os livros...

Embora não haja uma preferência pela leitura voluntária, os alunos têm consciência da importância da leitura em suas vidas, conforme pode ser observado na Figura 1. O 1º ano considera, primeiramente, que a leitura é “uma fonte de conhecimento para a vida/fonte de sabedoria” (75,44%), antes de vê-la como uma “fonte de conhecimento para o crescimento profissional” (50,88%) seguida de um ato de obtenção de informação (47,37%) e de desenvolvimento cultural (47,37%). Ou seja, para a maioria dos alunos do 1º ano, a leitura serve para adquirir um conhecimento técnico, mas ela é mais importante para obtenção de sabedoria, para aprender mais sobre a vida, sobre as pessoas. Os alunos do 4º ano, por sua vez, creem que a leitura é mais importante para a obtenção de conhecimento técnico-profissional (73,13%), embora quase o mesmo percentual (73,17%) considere que a leitura também é importante para a obtenção de mais sabedoria (conhecimento para a vida). No entanto, vê-se claramente que o aspecto técnico-pragmático da leitura é bem maior nos alunos que saem do que nos alunos que entram, talvez em função dos quatro anos de estudo de disciplinas de formação técnica e específica.

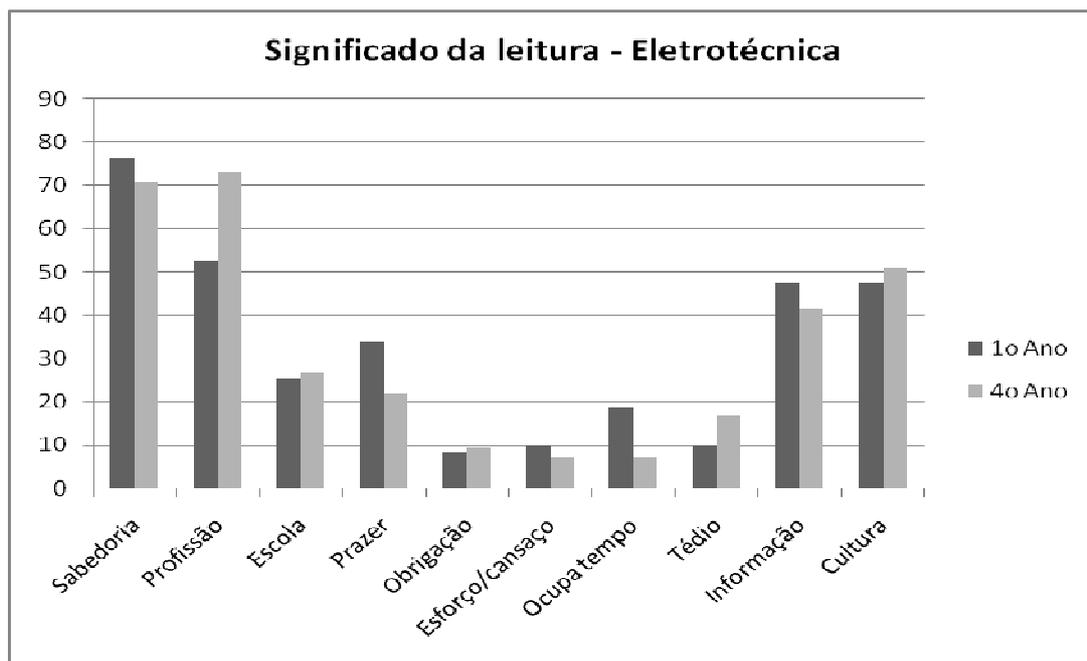


Figura 1 – Significado da leitura para os alunos de Eletrotécnica (Integrado).

Em geral, o olhar que os alunos têm para a leitura é muito positivo. Poucos a consideram uma atividade entediante, obrigatória, que somente ocupa tempo, que exige esforço e provoca cansaço. Pode ser observado, na Figura 1, que o significado que atribuem à leitura, tanto no 1º quanto no 4º ano, é bastante positivo. A grande maioria não vê a leitura sob uma ótica negativa, ou seja, pouquíssimos acham que a leitura está associada a uma atividade entediante, que somente produz cansaço e ocupa muito tempo.

A partir da observação da Figura 1, temos duas constatações importantes: 1) os alunos consideram a leitura uma atividade importante para obter conhecimento para a vida (sabedoria), para a profissão, além de ser importante para obter conhecimento cultura e informação; 2) poucos associam a leitura a desperdício de tempo, a obrigação ou acham-na entediante. Então, se os alunos reconhecem a importância do ato de ler, por que não criam um hábito regular de leitura, principalmente por meio da leitura literária? Na pesquisa, os que não leram um livro nos últimos três meses alegam que, entre as principais razões para não lê-lo, estão a possibilidade de navegar na *Internet*, a falta de interesse pelos livros e a televisão. Não podemos esquecer que, entre as preferências de leitura (informativa), as revistas, a *Internet* e os jornais lideram entre os leitores instáveis e os não leitores.

Em geral, os leitores instáveis e os não leitores não consideram o ato de ler uma atividade prazerosa ou interessante, como outras atividades que realizam (navegar na *Internet*, estar com o amigos, ouvir música, ver televisão, ir ao cinema etc.). No entanto, não podemos

ignorar que o ato de navegar na *Internet* proporciona a leitura, embora não possamos afirmar se o conteúdo procurado/pesquisado está associado diretamente à leitura aprofundada e reflexiva dos textos escritos (muitas vezes, o aluno está em busca de jogos, filmes, *clips* musicais, bate-papo ou simplesmente em busca de informações passageiras e/ou superficiais).

O que devemos questionar, porque muitas vezes esquecemos, é o que realmente significa a leitura e se existiriam distintos tipos de leitura. Um aluno, durante a realização da pesquisa, realizou a seguinte reflexão: “Eu leio muito, mas não me considero um leitor, pois o meu hábito de leitura não me permite reter nada daquilo que leio. Acredito que a leitura esteja ligada a algo que fica armazenado em nossa memória, algo que nos emocione e que nos faça refletir sobre a vida. Em geral, isso somente ocorre por meio da leitura de livros. O que eu leio muito é jornal, atrás de informação, de notícia, e nada do que leio permanece retido durante muito tempo em minha memória. Nada do que leio me deixa marcas para levar ao longo da minha vida, em forma de memória.”

As marcas deixadas pelos livros estão associadas principalmente à leitura de livros impressos, tradicionais, particularmente os literários, pois permitem que os leitores entrem em contato com um conhecimento e uma sabedoria que estão entrelaçados com a vida concreta, real, que nos ajudam a enxergar de outra maneira as relações e as ações humanas. Essa interação, com os autores e os livros, por ser íntima e confidencial, se assemelha à relação que temos com os amigos mais queridos, com quem gostamos de compartilhar nossas decepções, angústias, alegrias e esperanças acerca da vida. Segundo Proust (2011, p. 30),

a diferença essencial entre um livro e um amigo, não é a sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual a gente se comunica com eles; a leitura, ao contrário da conversação, consiste para cada um de nós em receber a comunicação de um outro pensamento, mas permanecendo sozinho, isto é, continuando a desfrutar do poder intelectual que se tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente, continuando a poder ser inspirado, a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo.

Diante da realidade virtual proporcionada pela *Internet* e pelas redes sociais, os jovens, navegantes solitários de um mundo hiperfragmentado, muitas vezes sentem a necessidade de compartilhar seus pensamentos e sentimentos, de fazer novos amigos na perspectiva de tecer relações culturais específicas, mais profundas. Por isso, o espaço de leitura dialógica dentro de um ambiente escolar, torna-se imprescindível para que possam ser estimulados ao diálogo democrático, baseado no respeito à diversidade de saberes e fazeres, na busca de uma construção de sentidos e discursos alicerçados por uma conduta ética, estética, solidária e

crítico-transformadora diante do mundo, em um espaço de interação verbal em que o estudo da linguagem é a criatividade em ação ou é a própria criação. “Para mim, não me sinto viver e pensar senão num quarto [ou espaço] onde tudo é a criação e a linguagem de vidas profundamente diferentes da minha, de um gosto oposto ao meu, onde eu não reencontre nada de meu pensamento consciente, onde minha imaginação se exalte e se sinta mergulhada no seio do não eu” (PROUST, 2011, p. 20).

Um espaço de leitura dialógica poderia converter leitores instáveis (a grande parte dos alunos que respondeu ao questionário de leitura) em leitores estáveis críticos e criativos. Se observarmos a Tabela II, que apresenta o perfil dos alunos da Eletrotécnica (Integrado) do 1º e do 4º ano, veremos que o percentual de leitores instáveis é equivalente entre os que entram e saem da escola, no entanto o 1º ano apresenta mais leitores estáveis (36%) do que o 4º (22%), o que implica um menor número de não leitores no 1º ano (12%) que no 4º (22%).

TABELA II – Perfil leitor (Eletrotécnica / Integrado)

	Perfil leitor-literário		
	<i>Leitor estável</i>	<i>Leitor instável</i>	<i>Não leitor</i>
1º ano	36 %	52 %	12 %
4º ano	22 %	56 %	22 %

Diríamos que o papel principal da escola, e seus facilitadores de leitura, seria desenvolver políticas de incentivo à leitura literária que mantivessem os leitores estáveis e atraíssem o maior número possível de leitores instáveis, para, assim, reduzir ao máximo o número de não leitores. Machado (2001, p. 118) argumenta que a leitura não deve ser imposta, imperativa, obrigatória; ela deve ser harmoniosamente proposta, delicadamente solícita e entusiasticamente voluntária, para, assim, despertar em nós não somente pensamentos intelectivos, mas também sentimentos inventivos que nos permitam o olhar de deslumbre ao que Proust (2011, p. 34) se refere diante de uma grande pintura ou um grande mistério – “essa bruma que nossos olhos ávidos gostariam de penetrar é a última palavra da arte do pintor” – e que ver a linguagem escrita como uma composição de quadros realizadas por artistas “que nos mostram, parecem dar-nos apenas uma ligeira impressão de uma paisagem maravilhosa, diferente do resto do mundo e no coração da qual gostaríamos que eles nos fizessem penetrar”, pois para eles, os escritores, o que está em jogo é a criação de uma

obra que esteja repleta de “emoções pessoais”, de anseios e desejos inerentemente humanos e, por isso, refletem profundamente a condição humana concreta. A reflexão sobre a condição humana encontra seu ponto de interseção interpretativo numa “dupla trajetória”, segundo Zumthor (2000, p. 27-28): “a que nos levaria ao lugar nodal, em que o ‘literário’ se articula na percepção e aquela em que se encontraria um homem particular, feito de carne e sangue”. Nesse processo de leitura dialógica, surge a reflexão sobre o “papel do corpo na leitura e na percepção do literário”, de forma a compreender esse corpo como “um sentido de experiência que faço dos textos”. Essa corporeidade presente num processo de mediação de leitura poderá, em nosso entender, potencializar o interesse dos leitores instáveis pelos textos literários, de forma a torná-los leitores estáveis.

Na Tabela III, são apresentados os dados referentes à leitura de livros literários. Pode ser observado que o leitor estável utiliza o tempo livre para a leitura literária e que tem contato regular com os livros. No 1º ano o tempo dedicado à leitura e o contato com os livros é maior do que no 4º, provavelmente porque, em seu último ano na escola, o aluno tem de dividir seu tempo com estágio ou trabalhos de conclusão de cursos, cursinhos e estudos preparatórios para vestibular.

TABELA III – Leitura voluntária e perfil leitor segundo Instituto Pró-Livro (Eletrotécnica /Integrado)

	Leitor estável (%)		Leitor instável (%)		Não leitor (%)	
	1º ano	4º ano	1º ano	4º ano	1º ano	4º ano
Utilização do tempo livre à leitura de livros	90,91	77,78	28,12	26,09	14,28	0
Leitura de um livro nos últimos 3 meses*	100	77,78	68,75	17,39	71,43	0

(*) O que caracteriza a situação de “leitor”, segundo o Instituto Pró-Livro.

Podemos verificar, na Tabela III, que os leitores instáveis e os não leitores pouco dedicam seu tempo livre à leitura de livros literários. No entanto, a grande maioria dos leitores instáveis (68,75%) e não leitores (71,43%) do 1º ano estavam em contato “obrigatório” com livros literários nos últimos meses, muito provavelmente em função de alguma solicitação por parte dos professores de literatura. Logo, os alunos do 1º ano, embora possam não se sentir particularmente interessados em ler livros literários, buscam lê-los para ter um melhor desempenho escolar.

A Tabela IV mostra que somente 5% dos alunos do 1º ano não haviam lido um livro no último ano, contra 32% do 4º ano. Por isso, consideramos que os alunos do 1º ano apresentam alto potencial leitor. A partir dos dados da Tabela II, é possível verificar que 80% dos alunos do 1º ano tiveram contato com um livro nos últimos três meses, enquanto que, no mesmo período, somente 30% dos alunos do 4º ano haviam lido um livro. Dessa maneira, embora percentualmente as turmas possam ser semelhantes, em relação ao perfil leitor, na prática os alunos do 1º ano tendem a ler mais que os do 4º ano e, por isso, apresentam um potencial leitor maior.

TABELA IV – Leitura anual de livros (Eletrotécnica/Integrado)

Livros / ano	1º ano	4º ano
Nenhum	5 %	32 %
1	3 %	22 %
2	27 %	18 %
3 – 5	48 %	7 %
6 – 10	14 %	7 %
Mais de 10	3 %	14 %

A razão principal de os alunos do 1º ano, de forma voluntária ou obrigatória, lerem mais livros do que os do 4º ano deve-se principalmente ao maior interesse pela leitura literária dos leitores instáveis do 1º ano, que, talvez pela idade, seguem mais à risca o que os professores pedem, além de estarem menos envolvidos com atividades extraescolares (preparação para vestibular em cursinhos, trabalho de conclusão de curso, estágio etc.). Portanto, os leitores tendem, ao entrar na escola, a ter mais contato com os livros literários que os alunos que estão saindo, e, por isso, quanto mais cedo houver uma política concreta de fomento a leitura, maior a possibilidade de que sejam formados mais leitores literários competentes e permanentes.

1.5.2. Leitura literária e tecnicismo

Talvez o maior desafio do professor leitor seja efetivamente tornar realidade uma política de promoção da leitura que deveria, em tese, estar atrelada às práticas pedagógicas

previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, de 1996, que vê a área de Língua Portuguesa como um “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. É muito difícil imaginar uma escola democrática em que os atos de “comunicação” e “exercício da cidadania” não estejam associados a práticas concretas de interação verbal. No entanto, lamentavelmente, o que mais encontramos na sala de aula do ensino médio integrado ao técnico, na capital paraibana, são atividades direcionadas unicamente para a resolução de exercícios gramaticais, mesmo quando o assunto tratado é uma obra literária. De certa forma, essa prática docente não é diferente de escolas que adotam somente o ensino médio. Uma pesquisa realizada no estado de São Paulo mostrou que 85% dos professores associavam a leitura à informação, aprendizagem e distinção social, ou seja, prepondera no magistério uma leitura de caráter utilitário, voltado para o trabalho e a produtividade, deixando praticamente nenhum espaço para o lazer ou a recreação, para a leitura de fruição estética (SILVA, 2009). O que se busca é a competência linguística, o refinamento cognitivo, desprezando-se os aspectos emotivos proporcionados pelo texto, a produção da leitura realizada pelo aluno, conforme aqui assinala uma aluna da Oficina de Leitura:

A maior prioridade que consegui ver é a interpretação. Trabalhando a visão gramatical e não do aluno. Sempre lendo os textos e discutindo o que o professor quer: figuras de linguagem e metáforas. Acho que falta muita coisa. Falta a presença do professor como leitor, como pessoa e como aluno. Não têm nenhuma obra literária sendo discutida, não têm nenhum livro sendo recomendado para ler e trazido para dentro de sala, é sempre uma coisa monótona desprezando a beleza da língua e das visões de outros autores. (Participante 1).

Interessante observar que a Participante 1 espera do professor não somente a competência do ensino, mas também do aprendizado. Que o professor tenha a humildade para escutar os alunos, para que também possa aprender com eles, discutindo coletivamente a razão de ser de conhecimentos produzidos pela leitura de uma obra literária. No entanto, os professores, em geral, não debatem livros, mas sim fragmentos de livros, buscando fornecer informações sobre o autor, o período histórico em que escreveu sua obra e a escola literária na qual está enquadrado. As obras literárias são analisadas sob o prisma gramatical ou então em um contexto histórico associado a uma escola literária (BRITO, 2010). O que se privilegia é a memorização, visando à preparação para exames de ingresso em cursos superiores. Para outra aluna da Oficina de Leitura,

a prioridade em sala é cumprir com o conteúdo programado com assuntos que são muito aproveitados em testes como Enem e vestibulares. Nesses anos aprendemos muito sobre as escolas literárias, trabalhamos leitura em sala de aula mais a leitura foi mais do livro didático. (Participante 3).

Embora a Participante 3 utilize o termo “trabalho”, devemos considerar que, na verdade, a postura passiva dos alunos, que procuram “resolver” as questões propostas pelos professores, no intuito de “acertar” a resposta, não permite que, de fato, exista uma atividade cognitiva ou emotiva que poderia ser configurada como um trabalho cultural. A cultura é um conhecimento adquirido a partir de uma experiência de interação em comunidade, que visa a passar para gerações futuras o saber-fazer adquirido coletivamente em um contexto histórico-social específico e mantido por meio de uma tradição voltada para o ensino-aprendizagem dos valores associados a esse saber-fazer (BOSI, 1997, p. 38). Portanto, a cultura letrada tem de ser voltada para um trabalho e uma ação cultivados com o objetivo de nos humanizarmos, nos elevarmos espiritualmente, por meio da educação do outro, porque, essencialmente, a cultura visa ao outro, visa ao contato com o outro, para, por meio da narrativa, permitir a troca de experiência, de saberes e fazeres – essa tem sido a condição essencial para a sobrevivência humana, ao longo dos milênios, pois a narrativa é uma característica inerente do ser humano, fator determinante para seu desenvolvimento cognitivo e emotivo, ou seja, precisamos da narrativa para viver (PINKER, 2000 [1994]). É no outro e pelo outro que nos realizamos, que podemos contemplar os frutos de nosso trabalho e de nossa ação cultural. É na transformação, na mudança do outro que a cultura letrada se concretiza. Logo, a cultura letrada só se torna verdadeiramente cultura na prática interativa entre interlocutores, ou seja, visa a uma interação que promove uma prática discursiva e, conseqüentemente, uma mudança social, pois, sendo trabalho-ação pensado cotidianamente, gera reflexões, instiga a criatividade, forma o cidadão e seu discurso político (BRITO, 2012).

A mera repetição ou memorização de dados fornecidos por livros didáticos configura muito mais um comportamento automatizado, robotizado, do que humanizado. O que caracteriza o trabalho humano é o saber-fazer criativo, em que o objeto de conhecimento criticamente analisado permite ao sujeito a execução de uma atividade inerentemente transformadora de sua própria consciência. A produção de um pensamento ou uma ação física gera mudanças na própria maneira do sujeito lidar com esse objeto de suas reflexões. Nas palavras de Freire (1999 [1979], p. 31): “A cultura consiste em recriar e não em repetir. O

homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo”.
No entanto,

os processos de memorização de conteúdos pré-fixados – que são determinados pelos textos e reforçados pelos professores – tomam o lugar do conhecimento, do questionamento, da discussão e crítica das ideias veiculadas, impedindo que o aluno-leitor se torne sujeito do trabalho que executa. (SILVA, 1993 [1988], p. 4).

Ao privilegiar a memorização e o “consumo rápido dos textos”, inclusive fornecendo interpretações únicas (em geral fornecidas pelos livros didáticos), a escola não permite que haja tempo para a discussão de ideias, para a exposição de interpretações individuais e para a partilha das experiências proporcionadas pela imersão nos textos (SILVA, 1993, p. 7). Ao privilegiar os aspectos cognitivos e mnemônicos de aprendizagem, no silêncio perene da resolução dos exercícios, a escola ignora os preceitos básicos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que reconhece o desenvolvimento da cidadania a partir da comunicação com o outro, aperfeiçoando, assim, a escuta e o respeito às diferenças. Ao ignorar uma prática dialógica, a interação verbal, a leitura compartilhada, o professor não atua com facilitador de leituras, que são construídas por meio da negociação do conflito existente entre as diferentes interpretações possíveis, na busca da tessitura de um sentido comum a todo grupo leitor. Porque devemos considerar que a leitura é produzida e devemos estar atentos às suas condições de produção. “Essas condições certamente serão diferentes, não só em relação às diferenças de classe social, às diferenças ideológicas, mas de histórias pessoal e de grupo” (ORLANDI, 1987, p. 213).

Ao tratar da desatualização da escola, em relação aos produtos culturais e novos suportes existentes na sociedade, Almeida (2004 [1994], p. 8) afirma que a escola está desatualizada porque separa a cultura (produzida por artistas) da educação (produzida por cientistas), uma vez que a cultura está associada a um “saber-fazer” e a escola a um “saber-usar”, o que faz do produtor cultural, um sujeito ativo, preocupado em produzir um discurso, enquanto o professor assume o papel do sujeito passivo, um “instrumentista desatualizado”, que permanece reproduzindo o discurso científico ou neutro sem uma postura crítica diante da sociedade. Muitas vezes surge o rótulo preconceituoso de “subversivo” ou de “comunista” para o educador que questiona e discute, com os alunos, a realidade concreta, associando-a ao conteúdo que leciona. Como assinala Freire (1996, p. 33):

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos

córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

A utilização de suportes linguísticos distintos também foi aplicada à análise das atividades da Oficina de Leitura. Considerando que os alunos, por não serem estimulados à escrita na escola, não se sentiam à vontade para escrever na sala de aula, solicitávamos os relatos acerca das nossas atividades por meio de *e-mail*, em vez da folha de papel, uma vez que a grande maioria tinha muito mais familiaridade com a tela do computador e o teclado do que uma folha em branco e uma caneta. Conforme assinala Necchi (2009):

Redigir um e-mail se assemelha à produção de uma missiva de papel: o texto contará uma história, um acontecimento, expressará sentimentos, proporá algo. A diferença reside no fato de que o computador desperte mais encanto ou curiosidade nos alunos do que uma folha em branco à espera de uma mensagem.

Observarmos, com base nos relatos dos alunos da Oficina de Leitura acerca da metodologia empregada pelos professores de Língua Portuguesa, no IFPB - *Campus* João Pessoa, que a escola está distante de uma prática que considera a leitura literária um processo discursivo em que a formação sociocultural ou ideológica dos alunos deve ser considerada na produção de sentidos, em que as várias interpretações individuais e múltiplas linguagens existentes pudessem contribuir para a compreensão coletiva do texto abordado. De acordo com Necchi (2009),

a construção de um repertório atende, sobretudo, aos interesses particulares de uma pessoa, mas o estímulo no ambiente escolar – e, claro, na família e na sociedade em geral – precisa apontar múltiplas linguagens, perspectivas, abordagens e vertentes. É como se um circuito fosse estabelecido: um filme pode inspirar a leitura de um livro que desperta o interesse por uma música que é interpretada por um cantor que numa entrevista cita um romance que se passa em período histórico sobre o qual há outro filme...

Ao adotar o discurso dos livros didáticos como único, silenciando os alunos, a escola reproduz uma prática pedagógica em que o conhecimento está com os professores e os livros, e cabe aos alunos a mera reprodução desse saber, sem questioná-lo, sem analisá-lo criticamente. Dessa forma, os alunos tornam-se sujeitos passivos, alienados, sem consciência de que podem questionar o conhecimento e aplicá-lo sobre a realidade que os cerca, pois não

existem verdades absolutas, uma vez que a ciência, enquanto instrumento da vontade humana, está sempre sujeita a tornar-se objeto de investigação.

Ao se amparar no discurso positivista (ainda mais quando tratamos de uma instituição que tem em nome próprio nome a sua proposta de projeto pedagógico – educação, ciência e tecnologia –, ou seja, a educação está a serviço da ciência e da tecnologia), a escola reforça o discurso utilitário, em que o conhecimento tem de servir a um objetivo definido: formar um profissional, passar no vestibular etc. A escola então se preocupa muito mais em formar indivíduos com conhecimentos específicos, no campo da ciência e tecnologia, para atuar no mercado e produzir algo concreto, do que formar cidadãos críticos e criativos dotados de emoção e de coerência estética e ética.

A escola técnica, em geral, utiliza um discurso pedagógico cientificista para colocar os seus alunos na condição de leitores passivos ou apáticos. Ela valoriza muito mais o processo parafrástico do que o processo polissêmico da leitura, priorizando a repetição do já dito, a sacralização de um “dizer sedimentado”, fundamentado na “verdade científica”, que não pode ser alterada, em vez de estimular os aspectos polissêmicos da linguagem, em que o dito é recriado, reavaliado, reconstruído, por interpretações de alunos ativos, “inquietos”, “rebeldes” que recusam o discurso institucionalizado sem refleti-lo criticamente. Ao optar pelo discurso cientificista, ignorando a experiência concreta oriunda da leitura dos textos literários, a escola deixa de explorar a prática da leitura dialógica na construção de sua práxis pedagógica e, assim, consegue evitar “a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o ‘mesmo’ e o ‘diferente’, entre a paráfrase e a polissemia” (ORLANDI, 1987, p. 33).

A necessidade de criação de espaços de valorização da leitura dialógica que estimulem a criatividade interativa e a utilização de suportes linguísticos diversos está de acordo com a concepção do Ministério da Educação em relação à formação profissional no ensino médio. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aparentemente o exercício profissional não pode estar dissociado de uma formação cidadã, de tal forma que o aluno/trabalhador tenha “compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores à tomada de decisões no mundo do trabalho” (BRASIL, 2013, p. 209). O documento alerta para o fato de que os trabalhadores atualmente não podem somente estar restritos a atividades mecânicas, como no passado, na sociedade industrial. Na sociedade pós-industrial,

o “uso das tecnologias de comunicação e da informação tem transformado o trabalho em algo menos sólido”, pois já convivemos com trabalhos de caráter virtual. Além do mais, existe atualmente a valorização de profissões que necessariamente “não geram produtos industriais, como artes, saúde, comunicação, educação e lazer” (Ibidem, p. 208, 210) .

Os empregadores, na sociedade pós-industrial, passaram a exigir trabalhadores mais qualificados, com um nível de educação e de qualificação mais elevado. Da mesma forma, as mudanças de ordem sociopolítica exigem uma formação escolar que enfatiza mais a cidadania. A população clama por melhores escolas, hospitais, transportes públicos, por mais segurança e menos corrupção. Os movimentos de junho de 2013, ocorridos em todo Brasil, mostraram como existe uma grande insatisfação, entre a classe média, na forma como o dinheiro público está sendo utilizado nos estados da federação e no foro privilegiado que políticos e empresários possuem no cenário político-financeiro do país.

Formar melhores cidadãos implica criar possibilidade de diálogo, entre exploradores e explorados, que minimize os impactos sociais que existem em função dos baixos salários pagos no Brasil e ampliem uma melhor qualidade de vida dentro e fora dos ambientes de trabalho. E qual o papel da literatura nessa nova formação cidadã? Se, na sociedade industrial, o estudo da literatura foi valorizado como sinal distintivo da cultura burguesa, o que dizer do papel da literatura na sociedade pós-industrial ou no chamado mundo hipermoderno, que tem como característica a eficiência técnica, o foco no indivíduo e a sede pela rápida informação? Então, o papel da literatura no currículo do ensino médio determina uma orientação pedagógico-didática que tenta diferenciar a escrita genérica e abundante do dia a dia profissional (presente principalmente na lógica informativa dos hipertextos) da escrita direcionada e restrita da fruição literária. O próprio Ministério da Educação, em suas Diretrizes Curriculares ao Ensino Médio, propõe reflexões que possibilitem a melhor compreensão do papel da literatura nas escolas e possibilidades criativas de formação leitora:

Embora se possa considerar, *lato senso*, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu *strictu sensu*: como arte que se constrói com palavras. O problema, entretanto, persiste: se a Literatura é arte, a arte serve para quê? (BRASIL, 2006, p. 52).

Na sociedade pós-industrial, altamente consumista, existe uma predisposição a mensurar um bem cultural com base no lucro que pode gerar, e, por causa disso, qualquer bem cultural torna-se produto de entretenimento, que deve rapidamente ser substituído por outro

para que uma margem de lucro alta possa ser mantida. Dessa maneira, os leitores consumistas acabam sendo formados literariamente numa perspectiva utilitária (para passar numa prova) ou de entretenimento (como passatempo), distanciando-se, portanto, o ensino da literatura (e das outras artes) do previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 35, ao tratar dos objetivos estabelecidos para o ensino médio: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Para cumprir com essa perspectiva humanizadora, a escola “não deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características das escolas literárias etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos” (BRASIL, 2006, p. 54). Logo, “para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências” (BRASIL, 2002, p. 55). Se existem as recomendações nos documentos oficiais para que o ensino de literatura tenha uma proposta mais humanizadora e menos mnemônica, por que a escola de nível médio insiste em uma formação literária precária e desumanizada distante das próprias diretrizes nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação?

Uma vez que a formação escolar sempre esteve atrelada às necessidades de mão de obra do mercado, e como, tradicionalmente, nos países periféricos e semiperiféricos, o trabalhador, em geral, é preparado para assumir uma posição acrítica diante do mundo, de maneira a manter o *status quo* de uma elite econômica privilegiada, não é de se estranhar que a escola técnica, que prepara alunos majoritariamente para o mercado, priorize a formação profissional em detrimento de uma formação humana.

No Brasil, se nos primeiros quatro séculos após a chegada dos portugueses, a escola, num contexto agrário, ministrava conteúdos para a ociosidade, no último século, num contexto industrial, a escola forma para o mercado. Antes, a literatura poderia ser utilizada como ferramenta intelectual, visando à reflexão e à elevação espiritual, pois existia um “ócio criativo” que conduzia o leitor à fruição literária espiritualizada, humanizada, embora socialmente alienada. Ao priorizar a formação de mão de obra para o mercado, a escola não soube mais o que fazer com o estudo literário. Para muitos professores utilitaristas, a literatura é desnecessária, pois não tem aplicação prática; por isso, é melhor estudar textos que não sejam do gênero literário, e que estejam mais próximos da “realidade” do aluno (textos de

jornais, revistas etc.). À literatura não se atribui uma finalidade prática, concreta, que possa ser aplicada à vida cotidiana, inclusive nos saberes e fazeres das atividades laborais. No entanto, para a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, a formação escolar deve ter como meta “o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho” (BRASIL, 2006, p. 53).

Portanto, a partir da concepção capitalista do trabalho como mercadoria, todo sistema organizacional (escolar, religioso, político, cultural, industrial etc.) passa a funcionar sob a lógica positivista da eficiência e da produtividade. “A ciência e a tecnologia assumiram o comando dos processos de produção, antes guiados pelo bom senso e pela experiência. O mercado, por sua vez, tornou-se mais amplo e exigente” (DE MASI, 2000b, p. 153-154). E, na lógica desse mercado racionalista, utilitarista e eficiente, não há espaço para os sentimentos e as emoções (até os médicos, nesse mercado, tornam-se desumanizados, a fim de se protegerem de um possível envolvimento emotivo que poderia levá-los a sofrer por seus pacientes moribundos). A escolarização, na sociedade pós-industrial ou do conhecimento rápido, prepara o sujeito para uma dinâmica social que prioriza a ciência, a tecnologia, a globalização, o progresso organizativo e a comunicação de massa. No entanto, nesse mundo veloz e produtor de bens e serviços, “as necessidades sociais, as invenções criativas e as decisões estratégicas precedem as soluções técnicas” (DE MASI, 2000b, p. 198), logo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade será fator determinante na nova formação dos profissionais da sociedade pós-industrial, sendo um dos principais valores emergentes dos novos tempos. Para De Masi (2000b, p. 205),

a sociedade industrial [...] tinha posto em primeiro plano, elevando-os a princípios de organização e de vida, alguns valores como a racionalidade, o machismo, a capacidade de execução, a padronização, a especialização, a eficiência, a produtividade, a concentração do trabalho em unidade precisas de tempo e de lugar, a sincronização, a forma piramidal de organização, o gigantismo da economia de escala, a concorrência. Quais são os valores emergentes na sociedade pós-industrial? Parece-me que seja uma progressiva intelectualização de toda atividade humana. Toda coisa, no trabalho ou no lazer, já se fez um dia com as mãos e exigia energia muscular. Hoje, todas as coisas se fazem com o cérebro e requerem inteligência, criatividade, preparação cultural.

Portanto, para De Masi (2000b, p. 206), o profissional da sociedade pós-industrial, por dispor de mais tempo para atividades mentais, uma vez que o chão de fábrica está tomado pelas máquinas, deverá, para estimular sua inteligência e criatividade, possuir uma formação

humana integral, que, além de desenvolver suas capacidades cognitivas, se preocupe com sua formação emotiva. A escola pós-industrial deverá valorizar os aspectos subjetivos (éticos, estéticos e filosóficos) que conduzam seus alunos a se sentirem respeitados em sua dignidade individual, com um sentimento de pertença vinculado a um determinado grupo social, uma vez que a “criatividade nasce da síntese da nossa esfera racional e da nossa esfera emotiva; uma ou outra sozinha, não basta”. Ou seja,

não se trata, portanto, da fase nova de um velho processo, não se trata de uma sociedade industrial um pouco mais complexa, uma pouco mais rica, um pouco mais problemática. Com o termo “pós-industrial” indica-se, enfim, em todo o mundo, um modelo inteiramente novo de sociedade, que se move sob o signo da conexão e da reintegração de trabalho e vida, casa e escritório, quantidade e qualidade, ética e negócio, bens e serviços. (DE MASI, 2000b, p. 221).

Nessa nova sociedade, conectada global e virtualmente nas suas relações profissionais (por videoconferências, *e-mail* etc.) e nas relações pessoais (pelas redes sociais), as relações com o espaço e o tempo, com o trabalho e o lazer possuem maior autonomia, flexibilidade e criatividade. Logo, como as pessoas se comunicam mais, há uma tendência a uma maior interação, à formação de grupos reais oriundos, muitas vezes, dos grupos virtuais. Se, dos três pilares ideológicos da Revolução Francesa (liberdade, igualdade, fraternidade), o capitalismo valorizou a liberdade, o socialismo, a igualdade, então está na hora de surgir uma economia social que busque o bem-estar coletivo com base na solidariedade, para enaltecer e fortalecer o preceito revolucionário que poderá, finalmente, na sociedade do futuro, eliminar ou amenizar as profundas desigualdades sociais que surgem de uma sociedade que, hoje, ainda cultua o individualismo, a ganância e a competição como forma equivocada de se atingir o bem-estar social.

Portanto, ao tecnicismo apregoado pelas escolas técnicas deve ser agregado o humanismo inerente às novas relações sociais da sociedade pós-industrial. E propomos que, para que o latente humanismo não se torne mais um produto descartável e superficial de uma sociedade consumista em transformação, ele deverá ser explorado e vivenciado concretamente nas relações interpessoais, em espaços escolares de leitura dialógica que valorizem a diversidade humana, com seus múltiplos aspectos de formação cultural, para, assim criar um envolvimento literário solidário e afetivo, permeado de saberes críticos e criativos que possam interferir diretamente nas ações necessárias às mudanças necessárias ao bem-estar social coletivo. Porque, segundo Gadotti (2000, p. xi-xv), o “traço mais original da educação deste século é o deslocamento de enfoque, do individual para o social, para o político e para o

ideológico”, por meio do resgate da solidariedade. Nesse aspecto, a escola tem de estabelecer um vínculo com a “prática concreta”, de forma a utilizar metodologias e linguagens que estimulem a “*capacidade de pensar*, em vez de desenvolver a memória”, pois o “educador tem o dever de mostrar como suas ideias podem ser postas em prática. Não pode satisfazer-se apenas com a teoria. Não pode apenas apontar perspectivas”.

Na perspectiva de construção de uma educação solidária, centrada no refinamento da conscientização leitora, é que este trabalho de tese surgiu. Defendemos a presença de um humanismo literário envolvente, poético e criativo no processo de mediação de leitura, para que se torne um instrumento de transformação cidadã e de desenvolvimento de mentes mais reflexivas e atuantes. Logo, utilizando a leitura dialógica, uma teoria fundamentada na práxis, defendemos, nos próximos capítulos, uma transformação individual ou social baseada numa experiência compartilhada coletivamente, uma vez que o sujeito leitor precisa se engajar socialmente para produzir mudança, “afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar” (GADOTTI, 2000, p. xii) ou, lembrando as palavras iniciais de Ana Maria Machado, não basta pensar a leitura abstratamente, é preciso vivê-la concretamente.

CAPÍTULO II

PERFORMANCE E LEITURA DIALÓGICA

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. Por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez?

JOÃO GUIMARÃES ROSA, Grande sertão: veredas

Procuramos, neste capítulo, apresentar reflexões sobre a *performance* e a leitura dialógica com base nas experiências e observações relatadas durante e após as atividades de mediação da nossa Oficina de Leitura. Dessa forma, acreditamos que o trabalho procura direcionar as diversas teorias sobre leitura, mencionadas no capítulo anterior, a ações concretas permeadas de relações interacionais, na perspectiva de sedimentar uma práxis facilitadora que seja detentora de resultados promissores, que nos deixem a esperança de que, sim, é possível acreditar numa pedagogia dialógica e integrante que envolva humanismo, afeto, paixão, esforço e perseverança, além das competências cognitivas e linguísticas já tão disseminadas no meio acadêmico e escolar.

Em um primeiro momento, sentimos a necessidade de, sutilmente, diferenciar a leitura dialógica, que nos propomos a defender, da leitura convencionalmente denominada compartilhada. A leitura compartilhada, de acordo com Colomer (2005, p. 146), tem como principais características o compartilhamento ou socialização do entusiasmo dos leitores, da construção coletiva de significados e das conexões intertextuais que os livros estabelecem entre si. A leitura dialógica (WHITEHURST, 1992), por sua vez, além de contemplar os aspectos presentes na leitura compartilhada, acrescenta também, ao processo de formação de leitores, o emprego do gesto vocal poético, associado à *performance* e à solidariedade, visando à integração dos sujeitos e à harmonia no espaço interacional de aprendizagem coletiva, permeado pela generosidade, pela humildade e pelo respeito ao próximo. A leitura dialógica é uma prática de leitura baseada essencialmente na oralidade, enquanto práxis discursiva; no entanto, sua matéria-prima de análise e referência é, fundamentalmente, os textos literários.

Embora Zumthor (1993, p. 9) tenha argumentado que a “oralidade” é uma abstração, pois somente a *voz* é concreta, “tocando” e encantando o outro, não evitamos o termo, em função das suas diferenças e pontos de confluência em relação à cultura escrita, que nos

conduzem a um estudo da palavra buscando sua totalidade integradora, por meio da valorização e do enaltecimento das várias possibilidades de expressão humana. Segundo Ong (1998, p. 15-16), embora tenhamos criado um mundo que, hoje, supervaloriza a cultura escrita, a linguagem é “esmagadoramente oral” e a “fala é inseparável da nossa consciência”. A escrita necessita do oral para corporificar-se, sedimentar-se, consolidar-se enquanto produto cultural formador de novas consciências. E a consolidação do texto escrito, para Zumthor (1993, p. 17-19, 55), passa pela “mensagem poética” vocal mediada pelo leitor, com toda atenção corporal que destina ao ato de ler, pois “o texto é só uma oportunidade de gesto vocal”. “O texto vibra; o leitor então o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma” (ZUMTHOR, 2000, p. 63). Logo, o universo da oralidade é próprio do gesto vocal ou, em outras palavras, a *performance* do professor leitor pode contribuir para a construção de sentidos e para a organização de significados dentro de um espaço de leitura dialógica.

Nesse espaço de leitura dialógica, o “gesto vocal” ou o encontro entre o leitor-narrador e os leitores-ouvintes, torna-se uma oportunidade de fruição literária dentro de um contexto interacional em que todos os sujeitos presentes têm algo em comum: a vontade de aprender com a experiência alheia. Nesse ambiente de reciprocidade, em que o indivíduo passa pela experiência da escuta e da aceitação do outro - uma interação também pode ocorrer na ausência da voz, na contemplação de um gesto -, surgem sujeitos contempladores, comprometidos com o aprendizado do outro, com a possibilidade de ajudar o outro a crescer como leitor e, conseqüentemente, como ser humano (BUBER, 1982, p. 40-41). Espaço de interação verbal regido pelo diálogo poético-literário.

2.1. Diálogo poético-literário

A mais genuína forma de expressão humana é a fala, que, vinculada a uma necessidade de comunicação dentro de uma estrutura social, é fundamental na construção de uma prática discursiva entre sujeitos predestinados à interação verbal, que tende a ser sempre social, uma vez que o individualismo é uma prática ideológica exterior que se opõe à necessidade interior humana de socialização, pois somos seres inerentemente sociais e dialógicos, ou seja, a linguagem, em seu processo de construção de sentidos, visando à comunicação ou à expressão, constrói-se por meio da interação humana (BRITO; DI STEFANO, 2013). E, como prática discursiva, o ato de comunicar é profundamente ativo, age

sobre o outro. “Comunicar (não importa o que: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação” (ZUMTHOR, 2000, p. 61).

A interferência no modo de pensar do outro deve ser, idealmente, realizada de maneira cordial e solidária, na perspectiva de encontrar um fluxo dialógico bilateral harmonioso, sereno, em que o conflito, próprio das relações humanas, deve ser considerado, dialeticamente, como uma possibilidade concreta de construção de novos sujeitos inerentemente dialógicos. Nesse aspecto, uma pedagogia da leitura tem de ser coerente com a formação prévia dos sujeitos leitores. Já alertamos (BRITO, 2010) para o fato de que os alunos oriundos do ensino fundamental sofrem um tremendo choque, ao adentrar o universo do ensino médio, pois se defrontam com uma prática de leitura utilitária – direcionada, em geral, a um saber linguístico, sobretudo gramatical, a ser avaliado em exames vestibulares – completamente diferente da que estavam acostumados em seus primeiros anos de formação escolar. No ensino fundamental, os livros literários, ilustrados e com histórias lúdicas e imagéticas, proporcionam um conhecimento de mundo, por meio da abstração e do imaginário infantil, enriquecido por experiências literárias compartilhadas que envolvem leitura em voz alta, contações de história, encenações, desenhos, músicas etc., ou seja, possibilidades múltiplas de interpretação textual, construídas por intermédio da interação dialógica ou verbal de leitores-narradores e leitores-ouvintes, valorizando a narrativa oral tecida com o substrato da palavra escrita.

Devemos lembrar que uma característica marcante do povo brasileiro é sua forte relação com as narrativas orais, com todo um registro de produção popular, que vem desde os falares e cantares dos romanceiros ibéricos que aqui chegaram, representados, ainda hoje, pelos cordelistas e cantadores, aos contos tradicionais de diferentes origens étnicas. Não à toa, Gilberto Freyre, em um prefácio escrito para o primeiro livro de José Lins do Rego (intitulado *Reflexões em torno de um livro*, e que nunca chegaria a ser publicado pelo autor de *Fogo morto*), observa que “nós brasileiros, lemos mais com os ouvidos do que com os olhos” (COUTINHO; CASTRO, 1991, p. 64). O sociólogo, em função do forte vínculo de amizade que os unia, conhecia bem a história do escritor paraibano: um menino solitário, criado em um engenho monótono em que o único livro existente era a Bíblia, introduzido ao mundo ficcional da contação de histórias por uma velha analfabeta, Sinhá Totônia. Por isso, Freyre,

ao tomar conhecimento da defasagem livresca de Lins do Rego, em relação às grandes obras literárias, no mesmo prefácio, argumenta que “o primeiro contato, mesmo fortuito, com as idéias e emoções superiores deslumbra e desequilibra. O desordenado é natural aos primeiros amores”. A narrativa oral, portanto, poderia ser um estímulo a saltos literários maiores, com o leitor-ouvinte tornando-se leitor-narrador, artesão de novas ficções. Não se trata aqui de valorizar uma narrativa em detrimento da outra, muito pelo contrário. Pensamos que as apresentações orais ou vocalizações, conforme cita Ong (1998, p. 20), como arte performatizada, podem ser catalisadores no processo de iniciação à cultura literária escrita, como ocorreu com o menino José Lins do Rego e muitos outros grandes escritores brasileiros, como Ana Maria Machado, Ariano Suassuna, João Guimarães Rosa etc.

Na realidade, as culturas orais produzem realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita. (ONG, 1998, p. 23).

A possibilidade de interseção ou existência de pontos comuns entre linguagens aparentemente distintas deve-se ao fato de que a natureza do poético, própria da linguagem humana, é refletida no corpo e na gestualidade do leitor, fornecendo sentido à sua experiência literária (ZUMTHOR, 2000, p. 28), que surge a partir do efeito estético deixado pela narrativa poética, que vai depender, segundo Brito (1989, p. 13), da formação estética do leitor ou de sua habilidade para ler o novo e da própria configuração textual, isto é, do seu grau de invenção e originalidade. Essa habilidade de leitura, aparentemente restrita a uma passividade intelectual, está impregnada de uma energia corporal, que, no caso do professor leitor, reflete-se em seu gestual passional e entusiástico. Ao término das atividades do primeiro ano da nossa Oficina de Leitura, uma aluna relatou em seu memorial de atividades:

Nossos encontros sempre foram elaborados pelo professor [...], que com sua vasta experiência nos passou o seu propósito e também a sua paixão pela leitura. Vale salientar que ele muito me incentivou, com seu carisma, seu entusiasmo, suas histórias e seu jeito cheio de autores e letras que demonstra muita sabedoria em como passar seu ponto de vista. (Participante 1).

De acordo com Castro (2004), somos seres essencialmente influenciados e, portanto, formados pelo diálogo poético, uma vez que a palavra grega *poiesis*, matriz da linguagem poética, não define somente a poesia, mas também as consequências de sua influência sobre os seres humano. As interações humanas poéticas definem nossa cultura e, conseqüentemente,

nossas ações. A *poiesis* refere-se à ação, está diretamente vinculada à essência do agir, “é a permanência concreta como identidade, memória e linguagem do incessante manifestar-se do real” (CASTRO, 2004, p. 8). E o ato de agir somente surge a partir de uma corporeidade, pelo reconhecimento e identificação do corpo com o discurso poético. “Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer” (ZUMTHOR, 2000, p. 41). Dessa forma, o dizer poético, mesmo quando meramente se refere a um livro, pode ser profundamente empolgante e tocante, a ponto de despertar no leitor-ouvinte o desejo irrefreado de sua leitura. O efeito ou prazer estético pode surgir primeiramente de forma indireta, com base na apresentação performatizada de um livro ou um autor, para, depois, concretizar-se na relação direta com o texto. Um exemplo claro do efeito positivo da propaganda poética de um livro está ilustrado aqui, no relato de uma aluna da Oficina de Leitura:

Em outro encontro, ele andou falando muito em Gabriel García Márquez e comentou sobre um livro dele: *Crônica de uma morte anunciada*; fiquei curiosa pra saber sobre esse livro, fui atrás e como estava disponível na Oficina eu o peguei e li em dois dias. O professor estava certo quando falou que quem pegasse o livro o leria em no máximo três dias. (Participante 1).

A forma como os livros são apresentados, relacionando-os diretamente com a vida concreta, permite ao aluno leitor vislumbrar a possibilidade de trazer a experiência adquirida na interação com o texto e os outros leitores para a sua própria vida. Nesse aspecto, o efeito ou o prazer estético, além de um regozijo contemplativo face à linguagem, segundo Barthes (2008), pode, para Jauss (1979) promover a interação entre o conhecimento e a ação, seguindo a doutrina grega antiga sobre a dupla finalidade do poético (*delectare et prodesse*, deleitar e ser útil). Existiria uma “função cognitiva do prazer estético”, que teria sido abandonada no século XIX, com o surgimento da sociedade industrial, que poderia, por meio do efeito estético, conduzir o leitor literário de uma contemplação desinteressada a uma participação experimentadora, de modo a ter a consciência de si mesmo a partir da capacidade de ser o outro, capacidade a nós proporcionada pelo comportamento estético inerente à fruição literária (JAUSS, 1979, p. 77).

Mas, para que possa ocorrer a fruição literária, os alunos precisam entrar em contato com os livros de literatura, e não somente com fragmentos de obras e minibiografias de escritores consagrados por um cânone oficial. No ensino médio, os livros, catalogados em gêneros (narrativo ou épico, lírico e dramático) e pertencentes a uma escola literária (Barroco,

Arcadismo, Romantismo, Realismo etc.), adquirem muito mais um *status* histórico-social datado e estagnado em um espaço-tempo específico do que um objeto que ganha vida, por meio do corpo-leitor em interação dialógica, e que proporciona diferentes formas de conscientização, ou seja, um objeto que dialoga com o instante presente, com os seres humanos de nosso tempo, um objeto que promove mudanças:

Veja como você [leitor] está mudado, antes afirmava preferir o livro, coisa sólida, que está ali, bem definida, que se pode desfrutar sem riscos, à experiência vivida, sempre fugaz, descontínua, controversa. Significaria então que o livro se tornou um instrumento, um canal de comunicação, um lugar de encontro? Nem por isso a leitura exercerá menos influência sobre você; pelo contrário: algo se acrescenta aos poderes dela. (CALVINO, 2003, p. 39)

A leitura envolve uma subjetividade inerente que não pode ser descartada no processo de interação do leitor com o texto e com outros leitores. São aspectos imagéticos, sensoriais, emotivos, estéticos que, juntamente com o raciocínio lógico-decodificador, nos possibilita compreender o ato de ler como um processo que envolve aspectos físico-mentais visando ao conhecimento de significados e à criação de sentidos para, assim, originar a comunicação (CHIAPPINI, 2005, p. 106). Para Barthes (1984, p. 28), “ler é fazer trabalhar o nosso corpo”; e nem sempre o trabalho é prazeroso, nem sempre podemos ler aquilo que gostaríamos, principalmente em ambiente escolar.

Em seu clássico ensaio, de 1978, intitulado “El libro”, Jorge Luis Borges argumenta que não devemos ler sem prazer, e que devemos abandonar um livro se a sua leitura não nos for acessível e se não nos proporcionar bem-estar, alegria. “Un libro no debe requerir um esfuerzo, la felicidad no debe requerir um esfuerzo”¹⁷ (BORGES, 2008, p. 19). Se considerarmos o contexto universitário em que essas palavras de Borges foram proferidas (Borges era professor da *Universidad de Buenos Aires* e seu ensaio foi apresentado, em forma de palestra, na *Universidad de Belgrano*), talvez o célebre escritor vislumbrasse a possibilidade de proporcionar uma reflexão sobre os textos acadêmicos, por demais técnicos, estudados nas universidades portenhas, e, dessa forma, dar oportunidade à leitura de textos mais experimentais trazidos pelos próprios estudantes, em uma cidade fortemente marcada pela influência do teatro. É simplesmente uma hipótese. Porque é difícil acreditar que o leitor Borges, acostumado a ler textos clássicos de literatura, filosofia e teologia, na maioria das vezes em idiomas distintos do espanhol, pudesse aconselhar uma leitura sem esforço,

¹⁷ “Um livro não deve exigir um esforço, a felicidade não deve exigir um esforço” (tradução nossa).

facilmente acessível. Hoje, esse conselho poderia ser interpretado, pela indústria da massificação cultural, como um convite ao entretenimento, ao lazer, ao prazer sem esforço (porque também há prazer no esforço), em detrimento de uma leitura destinada ao desafio, à perseverança, à conquista, à possibilidade de amadurecimento, ao reconhecimento de nossas próprias limitações, ao estímulo da curiosidade, à não preguiça. Acreditamos, como Zumthor (2000, p. 41), que o prazer ou fruição surge por meio do reconhecimento, de todo nosso corpo, do poético existente no texto literário. No entanto, como frisa Barthes (2008, p. 11), citando o Marquês de Sade, “o prazer da leitura vem evidentemente de certas rupturas (ou de certas colisões)”. E é muito difícil romper obstáculos sem o uso do esforço. Nesse aspecto, é possível obter o prazer em textos que provoquem o estado de perda, o desconforto, que promovam a oscilação em certas bases ideológicas, históricas, culturais e psicológicas do leitor, reelaborando seus gostos, seus valores e suas lembranças, colocando-o em crise com a linguagem (BARTHES, 2008, p. 20-21), desde o momento em que seus inatos desejos, próprios da curiosidade humana, querem entrar em contato com o novo. Conforme assinala uma participante da Oficina de Leitura, há sempre, no leitor, um desejo pelo novo:

Todo livro nos traz um ensinamento, cada um deixa suas marcas, e a cada vez que lemos um mesmo livro sempre enxergamos ele de maneira diferente. Essa necessidade de descobrir o “novo” encontramos muitas vezes nos livros, em minha opinião é como se tivéssemos a oportunidade de conhecer novas cidades, novas pessoas sem sair do lugar, apenas com a leitura de palavras, que vão formando frases e assim constituindo uma nova história, um novo livro que nos envolve a cada momento. (Participante 4).

O compartilhamento do “novo”, do desconhecido, por meio de um diálogo poético-literário autêntico, sincero e de princípios solidários, que propicia a tessitura da significação e da construção de sentidos, é que fortalece nosso argumento em defesa de uma mediação de leitura humanizadora e menos tecnicista, mais concreta e menos alienante, porque, como assinala Castro (2004), “a técnica como conhecimento ocupa uma parte muito importante de possibilidades de realizarmos o que somos, [...] ajuda a preservar, a divulgar e a multiplicar as próprias criações artísticas. No entanto, nem tudo é técnico e científico na vida”. Os educadores tecnicistas esquecem, ou simplesmente desconhecem, que não é possível o desenvolvimento de novas tecnologias sem a existência da criatividade. E uma das melhores maneiras de estimular a criatividade é por meio da arte.

Sartre (2008, p. 32), citando Aristóteles, afirma que “não se pode exercer atividade intelectual sem o amparo da imaginação”. E estimular a imaginação, utilizando a arte literária,

não é, para o escritor francês, induzir o leitor a mundos imagéticos desconectados da realidade, mas sim proporcionar, por meio da palavra escrita, o desenvolvimento da consciência. Se nossos pensamentos são formados por imagens mentais, então a consciência de si mesmo e do mundo aparece como um “fenômeno psíquico real”, independentemente se a experiência estética é concreta ou “simulada” por meio da arte, porque “a consciência é ato, e tudo o que existe na consciência existe em ato” (SARTRE, 2008, p. 35). Jauss (1979, p. 78), citando os estudos psíquicos de Freud, argumenta que o prazer estético surge se houver uma identificação do leitor com as experiências alheias presentes nas narrativas. Poderíamos, numa realidade simulada – mas não diferente, quanto às relações humanas, da realidade cotidiana –, experimentar vidas que não julgaríamos ou seríamos capazes, por razões diversas (étnicas, geográficas, profissionais, econômicas etc.), em nossa própria existência humana.

O dizer literário do professor leitor, capaz de despertar o prazer estético, faz-se poético e envolvente em função da experiência interativa do corpo performático. “Entre o consumo, se posso empregar essa palavra, de um texto poético escrito e de um texto transmitido oralmente, a diferença só reside na intensidade da presença” (ZUMTHOR, 2000, p. 81). A leitura pública, segundo Zumthor, é pouco teatral, qualquer que seja a ação do leitor, pois o livro freia o movimento dramático; no entanto, o efeito vocal, mola mestra da *performance*, é predominante, principalmente se houver o envolvimento do leitor com o texto lido, pois não há voz poética se não há envolvimento com a palavra escrita. “Somente a utilização do texto dá realidade à retórica que o funda; somente sua atualização vocal a justifica”. (ZUMTHOR, 2010 [1983], p. 164). A palavra viva somente emanará a partir do prazer do texto, da experiência viva com o texto. Para o leitor *envolvido*, o livro *fala*. Talvez a percepção de que o livro *fala*, por meio do professor leitor, tenha levado uma aluna a relatar, no primeiro mês de atividades da Oficina de Leitura, a contradição existente entre uma leitura dialógica (poética e literária) e a leitura tradicional positivista, observada no ensino médio integrado ao técnico:

O professor consegue nos encantar quando começa a falar dos livros e de suas experiências de leitura. O método de leitura da oficina é muito diferente do da escola, que é voltado a livros "exatos" sem histórias e envolvimento, apenas necessários para o aprendizado da nossa área [Eletrotécnica], tornando-se muitas vezes monótono e chato. (Participante 4).

Sartre (1964), ao lembrar a sua relação com os livros e a escrita, na sua infância, assinala que a sua mãe, em geral tão insegura e imatura no dia a dia (ficou viúva muito jovem e teve de ir morar com os pais novamente), assumia uma segurança fora do comum no

momento em que lia para o filho, em função do poder e do encanto que o livro exercia sobre os dois, como se a possuísse, como se, através dela, outra voz se pronunciasse.

[...] Eu não reconhecia a sua linguagem. Onde é que arranjava aquela segurança? Ao cabo de um instante, compreendi: era o livro que falava. Dele saíam frases que me causavam medo: eram verdadeiras centopéias, formigavam de sílabas e letra, estiravam seus ditongos, faziam soar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas de pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, encantavam-se por si próprias e com seus meandros, sem se preocupar comigo: às vezes desapareciam antes que eu pudesse compreendê-las, outras vezes eu compreendia de antemão e elas continuavam a rolar nobremente para o seu fim sem me conceder a graça de uma vírgula. (SARTRE, 1964, p. 31).

Havia, em Sartre, um fascínio pelos sons das palavras, que vinham e iam como uma composição musical. No entanto, além de *ouvir* sons, ele podia *ver* imagens. Ao receber de presente seu primeiro livro de contos de seu avô materno, pede para sua mãe lê-lo. Ela lhe pergunta, “O que queres que eu te leia, querido? As Fadas?”, e ele, incrédulo, “As Fadas estão *aí dentro*?” Então ele percebeu, fascinado, que “homens e animais se encontravam lá, *em pessoa*: as gravuras eram seus corpos, o texto sua alma, sua essência singular” (SARTRE, 1964, p. 30-33). Por isso, em vez de simplesmente solicitar aos alunos que respondam questionários de interpretação e analisem aspectos gramaticais de orações de um texto literário, ou escrevam resumos e resenhas, o que propomos é o envolvimento de cada aluno, de forma diferenciada e diversificada, por meio de uma leitura dialógica e integrante, que envolva razão e emoção, buscando a interação poética-literária genuína, fundada no respeito e na escuta, em que as impressões da leitura literária, apoiada por suportes linguísticos variados, podem se tornar uma oportunidade de reflexão sobre nossa própria condição existencial, sobre o sentido da natureza e das relações humanas. Conforme assinala Zumthor (1997, p. 168-169), “o desejo da voz viva habita toda poesia, exilada na escrita. [...] Toda poesia aspira a se *fazer* voz; a se fazer, um dia, ouvir”. O desejo inerente da voz é tocar e transformar o outro por meio da narrativa oral ou escrita. Nas palavras de Alberto Manguel (2008, p. 17), ao analisar a relação do escritor alemão Alfred Döblin, autor de *Berlin Alexanderplatz* (1929),

A linguagem é um ser vivo, que não “reconta”, mas “representa” o nosso passado: a linguagem “força a realidade a se manifestar, ela escava suas profundezas e traz à tona as situações fundamentais da condição humana, sejam elas grandiosas ou mesquinhas”. A linguagem nos dá a ver por que, afinal, vivemos juntos.

Nesse aspecto, as histórias ficcionais presentes nos livros de literatura têm uma importância crucial na formação de uma consciência individual e coletiva, pois proporcionam

o desenvolvimento da observação analítica, da contemplação e do próprio conhecimento íntimo do leitor (BUBER, 1982, p. 41), permitindo que as experiências passadas, registradas nas narrativas, e a construção coletiva de sentidos, inerentes ao diálogo poético-literário, contribuam para o amadurecimento dos novos leitores. Segundo Manguel (2008, p. 18-19),

as histórias são um modo de registrar nossa experiência do mundo, de nós mesmos, dos outros. [...] As histórias concentram nosso saber e lhe dão forma narrativa, de modo que, por obra das nuances do tom, do estilo e da peripécia, tentemos não esquecer o que aprendemos. 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 e glosando-a, traduzindo-a para nossa própria experiência, permitindo-nos construir sobre os alicerces do que as gerações passadas quiseram preservar.

A experiência humana, contida nos textos literários, somente permite ao leitor uma identificação com idéias e personagens que o conduzirão a uma viagem introspectiva, a uma reflexão sobre si mesmo e o mundo que o cerca, porque as impressões registradas nos livros são, essencialmente, fruto de aspirações e desejos humanos que se propagam de geração em geração, formando tradições de pensamento e comportamento que visam à compreensão metafísica do papel do homem no mundo. Como bem assinalou Sabato (2006, p. 7), “la literatura no es un pasatiempo ni una evasión, sino una forma – quizá la más completa y profunda – de examinar la condición humana”¹⁸. Essa possibilidade de dar sentido à existência pode surgir em um espaço de interação verbal, um ambiente multicultural e multifacetado, em que o respeito e a escuta são os pilares da construção de uma identidade, pois “um texto se tece na trama das relações humanas” (FERREIRA, 2000). E, no ato de expressar minhas opiniões, de interagir com o outro para debater a leitura de um texto, há um ato de comunicar que “não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma informação é necessariamente sofrer uma transformação” (ZUMTHOR, 2000, p. 61). Como argumenta Piglia (2010), a compreensão do ato de ler passa pela compreensão de quem lê, ou seja, é uma reflexão sobre o próprio leitor, suas indagações e seus processos de mudança que o transformam em um agente social, um ser político, consciente de sua realidade, atuante criticamente:

No nos preguntaremos tanto qué es leer, sino *quién* es el que lee (dónde está leyendo, para qué, en qué condiciones, cuál es su historia). [...] En definitiva, la pregunta “qué es un lector” es

¹⁸ a literatura não é um passatempo nem uma evasão, senão uma forma – talvez a mais completa e profunda – de examinar a condição humana. (Tradução nossa)

también la pregunta del otro. La pregunta – a veces irónica, a veces agresiva, a veces piadosa, pero siempre política – del que mira leer al que lee.¹⁹ (PIGLIA, 2010, p. 24, 31).

A experiência do outro, para Buber (1974, p. 6-7), passa pela relação com o mundo em três esferas que se interconectam: a primeira é a vida com a natureza; a segunda é a vida com os homens concretos; a terceira, a vida com os seres espirituais (que, necessariamente, não precisam ser enxergados somente como entes mortos, mas também como mentores intelectuais e artísticos que permanecem “vivos” por meio de suas obras filosóficas e/ou artísticas). Essa necessidade de relação com o mundo é, fundamentalmente, o que gera a linguagem. E o despertar para a estética da linguagem ocorre comum e rotineiramente através da experiência do corpo, que, ao interagir dialogicamente com um texto poético, fornece significados e sentidos ao mundo. Para Zumthor (2000, p.90),

[...] o texto poético significa o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível, do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do o objeto de um discurso informativo.

Na busca de “socialização do corpo”, a “ação vocal” é muito mais do que a decodificação de grafismos. Para Zumthor (2010, p. 9), a voz “é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença”. E, presente, a voz pode *tocar* o outro, porque é *coisa* (podemos descrever suas qualidades materiais, o tom, o timbre, o alcance, o volume etc.). A voz, com sua materialidade, encarnada no som, gesto e olhar, pode envolver o ouvinte, por meio da ação de seu intérprete. E, sendo a ação consciente, é essencialmente transformadora, pois atua com uma intenção clara: produzir efeitos receptivos que promovam a transformação do outro. Nessa perspectiva, “a *performance* é um momento privilegiado da ‘recepção’: aquele em que um enunciado é *realmente* recebido” (ZUMTHOR, 2005, p. 141). A verdadeira recepção ocorre com a consciência do leitor em relação ao efeito estético: há um sujeito antes e outro depois da experiência leitora.

¹⁹ Não nos perguntaremos muito o que é lê, mas sim quem é que lê (onde está lendo, para quê, em que condições, qual a sua história). [...] Em suma, a pergunta "o que é um leitor" é também a pergunta do outro. A pergunta - às vezes irônica, às vezes agressiva, às vezes piedosa, mas sempre política - daquele que lê quem lê. (Tradução nossa)

Com um mês de Oficina de Leitura, uma aluna, ao término de um dos encontros, nos procurou: “Tenho um livro que me deixa inquieta, já li quatro vezes e parece que não consigo compreendê-lo, sinto sempre a necessidade de reler. Quando é que isso para?” “Não para”, foi nossa resposta, “não tem como parar. Não existe um final de caminho, existe o caminho, e a curtidão que ele propicia a você. Veja só, existe um poema de Carlos Drummond de Andrade, chamado *A palavra mágica*, que passa bem a ideia do que estamos aqui a conversar, vamos ver aqui se eu me lembro...”. Então o poema foi recitado: Certa palavra dorme na sombra / de um livro raro. / Como desencantá-la? / É a senha da vida / a senha do mundo. / Vou procurá-la. / Vou procurá-la a vida inteira / no mundo todo. / Se tarda o encontro, se não a encontro, / não desanimo, / procuro sempre. / Procuro sempre, e minha procura / ficará sendo / minha palavra.

O olhar da leitora-ouvinte ficou a brilhar, durante e após a recitação, indicando sua fruição estético-literária, seu prazer diante do gesto vocal trabalhando performaticamente a serviço do poema. Borges (1981), ao esboçar um conceito de arte, a partir da experiência estética, pensou que poderia ser a iminência do que está para acontecer, mas não acontece. E não é a leitura se não o encanto diante da iminência do que está por vir, mas não vem? Não é esse o mistério que nos alimenta?

La música, los estados de felicidad, la mitología, las caras trabajadas por el tiempo, ciertos crepúsculos y ciertos lugares, quieren decirnos algo, o algo dijeron que no hubiéramos debido perder, o están por decir algo; esta inminencia de una revelación, que no se produce, es quizá, el hecho estético.²⁰ (BORGES, 1981, p. 12)

A recitação de um poema em sala de aula permite ao professor leitor um gesto vocal e uma consciência de interação que, em geral, são muito diferentes do que se observa em uma leitura em voz alta. O olhar na face comovida do outro, a percepção do poder atrativo da voz viva e pulsante: o professor leitor transforma-se em um narrador intérprete capaz de cativar e transformar a maneira como leitor ouvinte se relaciona com um texto, seduzindo-o poética e literariamente à experiência edificante e apaixonante do desabrochar de uma nova consciência, mais contemplativa, sensitiva, emotiva e, conseqüentemente, inerentemente humana. Nesse aspecto, a voz representa seu intérprete, torna-se sua extensão, toca e

²⁰A música, os estados de felicidade, a mitologia, as faces trabalhadas pelo tempo, certos crepúsculos e certos lugares querem nos dizer algo, ou algo nos disseram que não deveríamos ter pedido, ou estão prestes a nos dizer algo; esta iminência de uma revelação que não ocorre talvez seja o fato estético. (Tradução nossa)

sensibiliza o outro a partir da corporeidade de sua emanção, de sua plasticidade corporal, da maneira como os olhos reluzem o sentir da linguagem escrita (ZUMTHOR, 2000, p. 31).

Considerando que a leitura dos textos literários proporciona ao leitor, por meio do contato com a palavra escrita, a experiência da imagem e da música – uma vez que o ritmo do texto está associado ao som da palavra, que pode aparecer a partir da leitura em voz alta ou da escuta do som emitido pelo pensamento –, a nossa leitura dialógica, praticada na Oficina de Leitura, está fundamentada no que chamamos a *triade da leitura*: palavra, imagem e música. Por isso, nossas atividades envolviam dinâmicas com o intuito de despertar o interesse pela literatura não somente utilizando a palavra escrita, mas também outras linguagens artísticas, como a pintura, a fotografia, a arquitetura, o cinema e a música. Essa dinâmica multimídia, direcionada para uma leitura dialógica eminentemente performática, de alguma maneira marca a formação leitora dos participantes da Oficina de Leitura, conforme mostra esse fragmento de relato de uma aluna:

Nos nossos encontros da Oficina não somente falávamos sobre escritores e livros, mas também tratávamos de assuntos de hoje em dia, lembro-me do dia em que comentamos sobre os muros das casas; de como as pessoas estão se cercando com seus muros altos achando que assim estarão mais protegidas, sem saber que são casas de muros altos que são as preferíveis dos assaltantes. Ou no dia em que falamos sobre o livro de José Saramago, *A maior flor do mundo*, uma história infantil, mas as histórias infantis têm aquele fundo de verdade, e essa não seria diferente, passando a mensagem final sobre o desmatamento que tem acontecido bastante. [O professor] não se limitou só em falar para nós e em indicar livros, utilizou de outros meios como internet, música e filmes para passar o seu ponto de vista. Mostrou-nos a curta-metragem do livro, *A maior flor do mundo*, para ampliar os horizontes das palavras de José Saramago. (Participante 1).

A leitura dialógica proporcionada por diferentes suportes de linguagem pode ser tão enriquecedora quanto o aprendizado pessoal obtido a partir da leitura individual e silenciosa de um livro literário. Aqui as impressões de dois alunos acerca do uso das imagens (documentários, curta-metragens, fotos etc.) e das discussões literárias na Oficina de Leitura.

A Oficina de Leitura vem trazendo grandes benefícios a mim como leitor. Estou gostando muito. Existem grandes diferenças [entre a oficina e a Escola] a começar de que a leitura não se prende apenas à leitura tradicional, mas também à visual, que é muito útil, pois exercitamos o senso crítico. [...] Hoje eu me sinto muito mais motivado a ler como atividade de passatempo, e ler me faz ter reflexões profundas sobre a vida, o amor e as pessoas que estão ao meu lado. (Participante 2).

Levo na memória ótimas lembranças da Oficina de Leitura, um projeto que me surpreendeu, afinal, tudo que as escolas apresentavam sobre livros era meio que obrigatório, tínhamos que ler para poder ganhar uma nota. Na oficina tive a oportunidade de conhecer vários livros, de realmente ter vontade de lê-los e debatê-los com os colegas, que se aproximavam a cada término de um livro, tanto para incentivar os outros a ler o mesmo quanto pra discutir sobre os fatos narrados no livro, expondo suas impressões e escutando o dos outros. (Participante 4).

O Participante 2, após as atividades de leitura na Oficina, sente a necessidade de expandir suas experiências literárias para o dia a dia, para suas atividades de lazer. Percebe que não existe uma distância entre o universo literário e o universo escolar (representado pela oficina de leitura). Sente também a necessidade de compartilhar com o mundo exterior os sentimentos desabrochados pela leitura literária. Essa necessidade de se aproximar das pessoas, de compartilhar sentimentos e impressões, também é sentida pela Participante 4, que percebe que as histórias narradas nos livros servem para estabelecer um vínculo estreito (de amizade, respeito e incentivo) com seus pares. Talvez seja essa a grande diferença percebida por eles, entre o ensino tradicional da literatura da escola e o proposto pelo espaço da leitura dialógica: em vez de realizar uma leitura destinada à elaboração de uma prova e à obtenção de uma nota, agora existe a possibilidade de “aplicar” a leitura literária para humanizar-se mais, para desenvolver mais seus sentimentos em relação às pessoas, saindo do isolamento ou do silêncio da prática da *leitura solitária* para a interação e o uso da palavra viva da prática da *leitura solidária*.

Outro aspecto importante e, de certa forma, determinante, ao incentivo do diálogo poético-literário em um ambiente adequado de fomento à leitura e valorização da literatura, é que não é fácil, para a maioria dos alunos, analisar e discutir um texto por meio de um processo de interpretação que exige demasiadamente a escrita. O ato de escrever, embora possibilite um profundo crescimento expressivo, é árduo e solitário. As grandes dificuldades encontradas pelos alunos durante a elaboração do texto interpretativo, gramatical ou questionário de leitura podem levar, muitas vezes, a uma desmotivação em relação à leitura. Se os próprios escritores estão plenamente conscientes dos efeitos sonoros das palavras, por que os facilitadores e os leitores não podem se beneficiar dos efeitos estéticos da musicalidade inerente dessa voz poética que emana dos textos literários? Se pensarmos que muitos textos antigos, literários ou religiosos, precisaram de muitos séculos até que fossem registrados na forma escrita, e que a manutenção desses textos (originariamente orais) foi realizada por meio de uma memória coletiva, que permitia que, de gerações em gerações, os textos fossem

armazenados e preservados por meio de um registro oral, e que grandes escritores têm o hábito de escrever em busca de uma sonoridade peculiar presente em uma frase, não é difícil enxergar uma estreita relação entre a narrativa oral e a escrita. Os próprios relatos dos alunos participantes da Oficina de Leitura mostram que a dificuldade de escrita só não foi maior porque tinham a liberdade de escrever em casa, utilizando um computador, como se estivessem a conversar com um amigo no *facebook*.

Portanto, para criar um envolvimento do aluno com os textos literários, e também a escrita, o papel do professor leitor é fundamental. Esse facilitador, apaixonado pela literatura, consciente de que possui uma identidade formada pelos vários textos e grupos de pertença que o constituem (consciência sociocultural), atua no estabelecimento de relações interpessoais e, de forma militante, adotará uma prática discursiva crítica, criativa e transformadora, tendo como preceito básico o fato de que a arte literária, em um processo de diálogo poético-literário, ajuda a expressar sentimentos e a melhorar a convivência social. Essa sua pedagogia da leitura poderá também, pelo modelo positivo, promover uma leitura dialógica baseada na experiência pessoal e interpessoal dos alunos leitores, inclusive na dimensão afetiva (CHIANCA, 1999), buscando um engajamento e um compromisso coletivo com o que se está sendo estudado e discutido.

2.2. O professor leitor: um propagandista de livros

O professor leitor é, essencialmente, um promotor da leitura que, por meio de um permanente dizer poético acerca da importância dos livros literários em sua vida – citando, para isso, muitos momentos em que determinados livros induziram reflexões e ações em contextos específicos –, instiga a exploração e o aprendizado de um universo literário muitas vezes distante de seus alunos leitores, isto é, desperta a curiosidade inerente do jovem leitor. Segundo Machado (1999, p. 99)

O melhor estímulo para a leitura é a curiosidade. Ela é despertada quando alguém nos fala com entusiasmo de um livro que está lendo ou leu [...]. Pode ser despertada, nas crianças e jovens, por [meio do] exemplo – imita-se o comportamento de alguém que se admira. Adultos que não leem não dão exemplo de leitura nem despertam a curiosidade sobre livros.

O professor leitor pode ser a ponte que conecta a vida artificial (ficcional), feita de linguagem e imaginação, à vida real, porque a literatura somente passa a existir, de fato, quando adotada por homens e mulheres no dia a dia de suas vidas sociais, na prática da leitura

e da experiência compartilhada (VARGAS LLOSA, 2009b, p. 295). Devemos lembrar que um dos malefícios da especialização ou da formação técnica específica é originar um dizer restrito a áreas limitadas do conhecimento humano. A literatura, com sua abrangência sociocultural, abre portas de comunicação em que ocorre, naturalmente, uma interseção de interesses, em que pessoas, mesmo de áreas de formação distintas, encontram um elo que as liga, as conecta, na narrativa literária, pois essa “vida artificial” trata do inerentemente humano e, conseqüentemente, torna-se referência de saberes e fazeres na experiência da “vida real”.

A literatura proporciona uma reflexão ética, estética e criativa que transforma a práxis social do indivíduo e, de certa forma, o conduz a um aprendizado de si mesmo e dos outros. Então, durante a *performance* do professor leitor, utilizada para compartilhar poeticamente a sua experiência literária, de maneira competente e responsável, podem surgir pensamentos, gestos, olhares e dizeres permeados de sapiência, em que o conhecimento, embalado pelo sopro transformador da consciência, trabalha em prol do crescimento individual e coletivo, a partir do reconhecimento de acertos e erros existenciais (ZUMTHOR, 2000, p. 35-36). Embora Benjamin (1985, p. 198), ao afirmar que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”, estivesse priorizando a narrativa oral, poderíamos, mesmo conhecendo a posição do autor acerca da ameaça do romance às narrativas orais tradicionais, estender a partilha da experiência do viver às narrativas escritas, uma vez que, se o “romance convida o leitor a refletir sobre o sentido de uma vida” (Ibidem, p. 213), por que não o convidaria a compartilhar dialogicamente, com outros sujeitos, suas impressões, críticas, reflexões e sentimentos acerca de um texto literário?

A leitura dialógica, presente em uma Oficina de Leitura, em que o professor leitor atua como propagandista de livros, reflete-se na relação mútua dos alunos leitores, os quais acabam convertendo-se em emissores e receptores de uma grande variedade de textos escritos que se relacionam intertextualmente de diferentes maneiras (COLOMER, 2005, p. 165). O genuíno deleite do professor leitor é utilizar o gesto vocal poético para nutrir de curiosidade seus alunos leitores com impressões sobre os livros que marcaram a sua própria formação, desde a infância, e sobre os livros que o influenciam (e o influenciaram) no dia a dia. O professor leitor está consciente de que “a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz” (BENJAMIN, 1985, p. 221), isto é, ao contar sua experiência pessoal com um livro literário, as impressões e marcas literárias que impregnam

seu modo de ser e estar no mundo, ele utiliza um gesto vocal que é próprio de sua práxis social, de um dizer que também é uma experiência de trabalho, de um discurso conectado a ações permanentemente conscientes. A sua relação passional (mas consciente) com os livros acaba se refletindo no questionamento natural dos alunos acerca de suas relações literárias, não somente no que concerne à leitura, mas também à escrita, conforme relata o fragmento abaixo:

Nossos encontros sempre foram elaborados pelo professor [...], que com sua vasta experiência nos passou o seu propósito e também a sua paixão pela leitura. Vale salientar que ele muito me incentivou, com seu carisma, seu entusiasmo, suas histórias e seu jeito cheio de autores e letras que demonstra muita sabedoria em como passar seu ponto de vista. [...] O professor teve participação especial [em minha formação], por ter me ajudado com suas palavras a continuar a escrever. Eu escrevo algumas coisas desde os doze anos e esse ano eu estava desestimulada a escrever. Aos poucos, o professor me ajudou [a voltar a escrever], sem saber, recomendando livros e autores. Alguns autores me inspiraram muito, como por exemplo: Pablo Neruda, Ferreira Gullar, Caio Fernando Abreu, Carlos Drummond de Andrade, Lygia Bojunga e Sir Arthur Conan Doyle. (Participante 1).

A presença do professor leitor em um ambiente de fomento à leitura literária está perfeitamente vinculada às atuais orientações didático-pedagógicas defendidas por pesquisadores que fundamentam suas teorias numa prática dialógica e, por isso, definem um modelo de desenvolvimento de leitura competente não somente baseado nas “boas leituras”, mas principalmente na escuta, no respeito à diversidade e no compartilhamento de ideias (COLOMER, 2005, p. 158). No entanto, a maneira como o professor leitor concebe a “boa leitura” determinará os livros e métodos empregados no processo de formação leitora, inclusive a própria prática dialógica. E o que é a “boa leitura” para o professor leitor? Segundo Chambers (1997), a “boa leitura” seria “a leitura que nos desperta, abre nossos olhos, ativa o mundo, estimula nossa mente e imaginação, amplia nossa visão e, sobretudo, porque é o primeiro de tudo, a leitura que produz, detalha, refina e frutifica nosso encontro com o idioma”. Nesse aspecto, o professor leitor atuaria na contramão do discurso positivista, que defende a leitura utilitária, direcionada prioritariamente à obtenção de conhecimento e informação, na perspectiva de distinção social, ignorando ou deixando pouco espaço e tempo para o desenvolvimento de uma leitura humanista e solidária, permeada de elementos lúdicos e de fruição estética (SILVA, 2009, p. 32).

A leitura dialógica, na escola, seria desenvolvida em um espaço interativo fortemente influenciado ou “contagiado” pela presença do professor leitor, responsável por um distinto e

genuíno olhar sobre a fruição estética, que envolve o descobrimento de subjetividade literária permanentemente conectada com a realidade material e objetiva. Considerando que “a dimensão pessoal do ofício do professor é intensamente permeada por práticas de leitura” (SILVA, 2009, p. 25), então a experiência literária e humana do professor leitor pode ser compartilhada verdadeiramente, sem reservas, buscando, essencialmente, um encontro com outros leitores regido pela reciprocidade, confiança, respeito e escuta (BUBER, 1982, p. 41). O professor leitor, consciente de que a voz poética pode tocar, encantar, sensibilizar e transformar o outro, instiga a curiosidade do aluno leitor acerca do universo literário que o constitui e, assim, estimula o surgimento de uma curiosidade e de um autêntico diálogo poético-dialógico, conforme assinala este relato de uma aluna participante da oficina:

O que mais me chamava atenção nos encontros era o modo como o professor [...] falava sobre os livros e a importância que tiveram em sua vida, esses fatos me deixavam fascinada, o modo de como falava de “O pequeno príncipe” que o segue desde a infância, a admiração por Ariano [Suassuna], um autor puramente nordestino e que eu só passei a ter conhecimento de suas obras através da oficina, e também me apresentou a magia dos livros de José Saramago, entre tantos outros. Perguntava-me: como um livro pode significar tanto para uma pessoa? E acabei descobrindo a resposta no decorrer do projeto. (Participante 4).

No nosso entender, o estímulo à leitura literária deve partir de leitores literal e literariamente passionais e conscientes, que necessariamente não são oriundos dos cursos de Licenciatura em Letras. Seriam facilitadores com uma prática dialógica permeada de substância vital. Como os narradores orais, se esforçariam para realizar a prática da reminiscência literária, de modo a “poder contar a sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*” (BENJAMIN, 1985, p. 221). Portanto, a leitura dialógica seria uma oportunidade genuína de expor não somente os discursos técnicos, canônicos e hegemônicos, mas também as impressões, as inquietudes e os sentimentos de um leitor que flui por distintas experiências narrativas, tendo como referência principal a sua própria fruição literária.

Consideramos que, ao professor de língua portuguesa, compete, principalmente, o ensino da gramática, da história da literatura, de técnicas de interpretação e escrita; ao professor leitor compete, mais do que a formação de leitores linguisticamente competentes, a apresentação de elementos linguísticos, inerentemente literários, com o intuito de envolver seus alunos leitores na experiência poético-narrativa. Mesmo quando a escola prioriza o estudo da literatura, dentro da área de atuação da Língua Portuguesa, não há a garantia de que os alunos serão estimulados a despertar o interesse em narrativas literárias ou mesmo que

realizarão a leitura de alguma obra literária. Na maioria das vezes, o tópico “Literatura” está direcionado ao estudo das escolas literárias e de seus autores principais, preocupando-se muitas vezes em mencionar (e estudar de forma resumida) as principais obras de cada período literário, contextualizando-as com um determinado momento social, histórico e econômico existente no país.

Em uma análise da metodologia utilizada pela disciplina Português no 2º ano do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *Campus* João Pessoa, o Participante 2 escreveu, na Oficina de Leitura:

Em relação às obras literárias, é realizada a leitura de alguns resumos que contém o nosso livro didático, ou seja, não [existe] nenhuma leitura de obra durante as aulas ou como atividade extraclasse. [...] É um fato que a linguagem escrita é mais que importante na nossa vida, desde em nossa saúde, pois exercita o nosso cérebro, na nossa vida acadêmica, e fortalece o poder argumentativo e reflexivo, e mais ainda em nossas vidas pessoais, que nos proporciona grandes experiências. E é muito grave que não haja leitura, no mínimo, das obras literárias.

O aluno reconhece a importância dos livros literários na sua formação acadêmica, por meio do desenvolvimento de uma maior capacidade crítica e reflexiva, mas, mais do que isso, percebe que esses livros são uma oportunidade, aos alunos negada, de novas experiências. Por isso considera a negligência da escola muito grave. Para Machado (1999), essa irresponsabilidade de nossas instituições educativas corresponde a um ato agressivo, ditatorial, pois as autoridades possuem os recursos (legais, materiais e humanos) – muitas vezes precário, mas que podem sempre ser aperfeiçoados, bastando, para isso, vontade política – para implementar uma política concreta de formação de leitores no Brasil, no entanto o que vemos são ações inócuas e evasivas. Segundo Machado (1999, p. 74)

Negar à grande maioria da população o amplo acesso à leitura, por falta de uma política consistente de fomento ao livro e incentivo à literatura, equivale a um ato de força muito covarde, a uma arbitrariedade das autoridades que ocupam o poder, contra quem não está em condições de se defender, até mesmo por ignorância do que lhe está sendo negado.

As obras e seus autores, na escola, não são analisados sob um prisma concreto da realidade e da condição humana: o escritor, enquanto testemunha de seu tempo, no dizer de Sabato (2006), reflete sua angústia e sua visão do *modus vivendi* da sociedade na qual está inserido e, por isso, mais do que aprender com dados econômicos e sociológicos, poderíamos aprender com os saberes inerentemente humanos presentes nas suas narrativas literárias, de tal

forma que seríamos hoje, enquanto leitores, responsáveis pelo aprofundamento de questões éticas e estéticas, que estão profundamente associadas à nossa formação humana, realizadas por nossos antepassados. Dessa maneira, haveria uma continuidade de saberes e fazeres vinculada à tradicional capacidade do ser humano de produzir a linguagem na perspectiva de se harmonizar com a realidade que o cerca e com o mundo interior que o forma. Logo, o contexto do autor é um pretexto para suas reflexões sobre a condição humana; essas reflexões são atemporais, embora sejam fruto de um momento histórico-social do autor e de seus personagens (VARGAS LLOSA, 2009, p. 294).

Portanto, acreditamos que a mediação de leitura, em uma escola, pode ser realizada por qualquer professor, bibliotecário ou aluno que possua uma relação estreita e genuína com a literatura, porque o interesse pelos textos literários, por parte dos alunos leitores, pode surgir a partir do envolvimento com a narrativa proporcionado por um facilitador competente. Por isso, defendemos que a leitura literária, na escola, seja desenvolvida em espaços literários de interação verbal, como uma Oficina de Leitura, mas somente com alunos voluntários. Acreditamos que uma disciplina optativa de valorização da arte literária poderia ser oferecida à formação de alunos leitores. Seria uma disciplina em que alunos interessados em desenvolver suas aptidões leitoras se apresentariam como voluntários para participar de oficinas de análise da linguagem literária, em que vários suportes de leitura poderiam ser empregados para refinar a sua capacidade crítica, reflexiva, ética, estética e emotiva. Obviamente que esse ambiente de estudo da linguagem literária não excluía a tradicional Língua Portuguesa, com seus campos de estudo em Gramática, Literatura e Produção Textual. A disciplina optativa de “Leitura literária” poderia (ou não) trabalhar integrada à Língua Portuguesa, a critério da escola. Na verdade, o seu grande objetivo seria garantir um espaço na escola para quem gosta de ler, contribuindo para o aprimoramento do aluno leitor, nas áreas de interpretação e compreensão, de diferentes linguagens narrativas, pois

todo cidadão tem direito à literatura e é dever de uma sociedade democrática procurar garantir, a todos, as oportunidades de acesso ao universo da arte literária, [porque] se algum dia quiserem ler, é indispensável que todos saibam o caminho para chegar aos bons livros. (MACHADO, 2007, p. 174).

Segundo Silva (2009, p. 24-26), o professor leitor é um sujeito intensamente permeado por práticas de leituras literárias que visam essencialmente à fruição estética. Para Benjamin (1985, p. 211), as narrativas estão fundamentadas nas reminiscências – a rememoração original o romance; a memória, a narrativa oral –, logo as lembranças, impressões e reflexões literárias

tornam-se parte da experiência pregressa do professor leitor que, como uma herança, pode ser dividida entre seus alunos leitores. Em sua trajetória pessoal, destaca-se a sua aproximação com a cultura literária e com todas as linguagens que buscam integrar e circular os sentidos poéticos construídos pelos e entre os seres humanos, de forma a experienciar o poético-literário como uma emanção de seu ser interior em busca de uma conexão prazerosa com o seu mundo (“texto”) exterior. “Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este, a meu ver, um critério absoluto. Quando não há prazer – ou ele cessa – o texto muda da natureza” (ZUMTHOR, 2000, p. 41).

Claro que existem exceções, mas, infelizmente, o professor leitor é uma figura rara nas escolas brasileiras; e, quando existe, atua na contracorrente, numa práxis de resistência. Este trabalho de tese, por exemplo, é fruto de uma ação praticamente isolada, motivada não por um hábito leitor, mas uma verdadeira paixão leitora que indubitavelmente não foi criada concretamente na e pela escola, mas que, com certeza, encontrou nos livros recomendados pelos professores um estímulo para novas descobertas literárias. E o entusiasmo, o envolvimento e a paixão do professor leitor certamente serão determinantes na formação ou manutenção dos leitores literários, como fica claro no pequeno relato abaixo de um aluno participante da Oficina de Leitura.

O professor contribuiu muito para minha motivação à leitura, porque ele é um apaixonado pela leitura. É muito diferente você ouvir que ler faz bem de uma pessoa que lê com frequência, do que uma pessoa que não lê. (Participante 2).

Por que a figura do professor leitor é tão rara nos meios escolares e acadêmicos? Se a formação dos profissionais das Letras não é direcionada especificamente ao fomento de um espírito literário, ao cultivo da prática leitora em prol de uma literatura viva, dinâmica e atuante, acreditamos que a leitura literária torna-se, mais do que nunca, de responsabilidade de todos educadores comprometidos com uma formação discente mais cidadã, isto é, permeada de uma práxis crítica, criativa e transformadora. No entanto, não podemos deixar de considerar que, particularmente, os educadores que possuem formação em linguagem literária têm uma responsabilidade maior, pois têm a oportunidade de trabalhar diretamente com as narrativas ficcionais e promover debates em sala de aula. E, se esses educadores de ensino médio, formados em cursos superiores desprovidos de entusiasmo literário, são deficientes literariamente, então irão alimentar um ciclo vicioso de apatia à leitura literária, pois contribuirão para formar alunos sem hábito, sem paixão, sem amor pela arte literária.

Por isso, Chiappini (2001, p. 189-190) argumenta que pensar a literatura nos cursos superiores significa refletir sobre a função ou o papel das artes dentro e fora da universidade. Para ela, se no passado havia pouco incentivo à valorização da arte literária, o que dizer da universidade hoje, “fragmentada e tecnocrata, projetada segundo uma lógica da eficácia e da produtividade?” Nessa universidade, sem função ideológica patente, atuante na sociedade, a educação e a pesquisa são os bens culturais destinados à produção de um “lucro social” (e acadêmico) e a literatura passou a ser um produto para “adorno”, “supérfluo e um tanto *demodê*”. Nesse ambiente burocratizado, paralisado por uma visão consumista do saber, a autora acredita que uma alternativa à mudança, à invenção, seria a criação de “um espaço privilegiado das relações livres, dinâmicas e abertas das pessoas com elas mesmas e com os objetos de seu trabalho”, de forma que os professores e os alunos pudessem buscar cada vez mais a valorização da sua integridade. Esse espaço aberto, de valorização da integridade e da diversidade humana, é, essencialmente, nossa concepção de um espaço de leitura dialógica que valorize a interação solidária, baseada na experiência literária, e que deveria estar presente nas escolas democráticas, como garantia do direito, comum a todos seres humanos, de ter acesso a esse patrimônio cultural, produzido por toda a humanidade, chamado literatura. Esse espaço físico e literário deve existir, mas os alunos não devem ser obrigados a frequentá-lo. Deve estar pronto para fornecer a melhor hospitalidade, com seus facilitadores leitores, acolhendo os que chegam para melhor indicar-lhes os caminhos literários que tenham interesse em percorrer (SANTIAGO; BRITO, 2009).

No clássico *Como incentivar o hábito da leitura*, de Richard Bamberger (1977), está mapeado um quadro pedagógico, nos países desenvolvidos (Estados Unidos, Suécia, Dinamarca, Áustria, Alemanha etc.), que se repete há décadas em escolas de países periféricos e semiperiféricos: a leitura é utilitária e os professores, em geral, não são leitores literários. Diante dessa realidade, a leitura literária escolar aparece desconectada da vida concreta, baseada na construção de sentidos que surgem a partir da experiência da relação humana integral. “Infelizmente, muitos alunos acreditam que o que leem na escola só é importante para a ‘nota’ [...]. O professor não exerce influência alguma sobre a principal espécie de leitura, a leitura que se faz nas horas de lazer.” (BAMBERGER, 1977, p. 60). Dentro de uma concepção pedagógico-avaliativa que prioriza a nota, o estudo da língua passa a ser meramente o estudo da história da literatura ou, principalmente, o estudo da gramática, pois permitem a elaboração e a correção de questões de provas mais fáceis de avaliar.

Ontem, como hoje, dificilmente conseguíamos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, por meio de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para elementos gramaticais a exemplificar ou a exercitar. (CHIAPPINI, 2005, p. 102).

O processo de leitura deve ser pensado não somente como uma atividade intelectual direcionada ao desenvolvimento de competências técnicas, mas como, principalmente, uma possibilidade de engrandecimento humano (cognitivo e espiritual) que surge a partir da interação cultural entre diferentes saberes. Bamberger (1977) considera que a leitura nas horas de lazer define o perfil literário do sujeito leitor e que o professor deve compreender o entorno social e cultural de seus alunos para melhor estimulá-los ou despertá-los para o interesse pela leitura. Nesse aspecto, embora Bamberger (1977, p. 81-91) proponha técnicas ou instrumentos de estímulo à leitura literária, no ambiente escolar – relato de histórias, exposições de livros, leitura diária de trechos de obras, criação de cursos de mediação de leitura e de clubes de leitura etc. –, assumindo uma prática pedagógica aparentemente mecanicista, na verdade, como pesquisador, estava bastante inteirado dos modelos interacionistas de leitura, inerentemente sociopsicolinguísticos, propagados a partir da década de 1960, que defendiam a leitura como um processo dialógico de construção coletiva, em que os sentidos são construídos tendo-se como base a aceitação das diferenças culturais e linguísticas entre os leitores, de diferentes grupos sociais, reunidos num mesmo espaço de aprendizagem (BRAGGIO, 1992, p. 61-62). Nesse aspecto, torna-se importante, portanto, que o professor leitor conheça as práticas individuais de leitura de seus alunos, para que possa animá-los rotineiramente a buscar suas próprias leituras e autores, para ajudá-los na execução de suas atividades escolares e na fruição literária nos momentos de lazer.

Os professores que ministram aos alunos “pequenas doses” da importância da leitura todos os dias – em seu encontro com a literatura, como apoio ao trabalho escolar e aos interesses em todos os assuntos escolares –, os professores que procuram dar eficácia a essas pequenas “doses de hábito” nas atividades diárias das horas de lazer e como tarefa de casa, os professores que assim procedem sistematicamente durante toda a carreira escolar da criança, sem forçar, mas com naturalidade, terão acostumado a maioria dos alunos de tal maneira a trabalhar com livros que estes últimos não desistirão mais tarde. (BAMBERGER, 1977, p. 79).

A leitura literária pode e deve estar presente na vida social. Não podemos dissociar a experiência obtida no contato com os livros literários e na interação poético-dialógica do entorno social do aluno leitor. Freire (2009, p. 20) argumenta que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Quanto mais o aluno leitor entra em contato com a experiência literária, mais essa experiência estará presente em sua vida social, proporcionando-lhe a criação de diferentes horizontes e referências – oriundos da vivência cultural inerente ao mundo literário-imaginário, espécie de “modelo de mundo” que interfere diretamente no “mundo real”, como já mencionado anteriormente –, na perspectiva de construção de uma nova práxis social. A familiaridade cultural e social com a leitura surge de uma convivência diária com os livros ou textos literários, que não somente os alunos devem ter, mas, principalmente, os professores, pois a eles cabe o papel central de orientador, de facilitador, no processo de descoberta de livros e de construção de sentidos despertados em seus leitores. Por isso, Bamberger (1977) defende a existência do professor leitor, um facilitador de leitura que seja um entusiasta literário e um conhecedor de várias obras literárias.

Está visto que o trabalho do professor não se limita a despertar a fé na importância dos livros e o entusiasmo por ela: cumpre que ele esteja em condições de apresentar [aos seus alunos] livros específicos, e é preciso, portanto, que tenha lido um número suficiente de livros. (BAMBERGER, 1977, p. 79).

No processo intertextual de produção da leitura, as diferentes obras literárias, apresentadas pelo professor leitor, também poderão dialogar com outros suportes, uma vez que os discursos se entrecruzam, porque, segundo Pêcheux (2012), todo discurso exige um discurso prévio, o qual pode vir de meios diversos de comunicação. Por isso, acreditamos que a leitura literária em sala de aula não somente deve priorizar os textos escritos, mas também deve valorizar a construção de sentidos oriunda de outros suportes linguísticos, na perspectiva de estabelecer um diálogo diversificado e multifacetado. Nesse aspecto, o professor leitor deve estimular a leitura dialógica com base nos quatro elementos da linguagem – leitura, fala, escrita e audição –, com o intuito de trabalhar as suas múltiplas funções – conotativa, denotativa, emotiva, fática, poética e metalinguística (CHALHUB, 1990). Em nossa prática da leitura dialógica, utilizamos curtas e médias-metragens, fotos, pinturas, músicas etc., com o intuito de proporcionar um diálogo com um texto-referência – porque a tendência natural do leitor, espectador ou ouvinte, ao se envolver entusiasmamente com uma narrativa, principalmente que contenha imagens e sons em movimento, é conversar, falar de suas impressões, não só com suas bocas, mas com todo o seu coração e corpo (ALMEIDA, 2004 [1994], p. 41-42).

A leitura literária é possibilidade de interação, troca de experiências, construção coletiva de sentidos, reflexão sobre o mundo. As marcas deixadas pela leitura literária

interferem na forma como nos relacionamos com as pessoas e a realidade que nos cerca; são marcas que, muitas vezes, funcionam como um farol em noite de tormenta, é uma referência à qual sempre buscamos no refúgio, na nossa eterna busca pela paz interior. A história pessoal do professor leitor, sua relação com os livros, sua vida marcada por muitas leituras, as múltiplas impressões, a experiência literária entranhada no seu modo de ser e viver: todo esse envolvimento genuíno com o universo literário, de alguma forma, chama a atenção dos alunos leitores. Se vincularmos essa relação passional-literária à consciência sobre a responsabilidade de formar leitores competentes para a vida social, então um ambiente de interação verbal adequado à promoção da leitura pode ser criado. Isso não quer dizer que efetivamente serão formados novos leitores estáveis. Na verdade, o que cabe à escola é fornecer ao aluno o direito que lhe é próprio, permitir que ele tenha acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Ele decidirá, após esse contato sociocultural, que deve se prolongar ao longo de seu processo de formação escolar, se será ou não um leitor estável e competente. Para Machado (2001, p. 153),

leitura de literatura não é um dever. É um direito. Todos devem ter garantido seu acesso a ela, por meio da oportunidade de conhecer os livros, de tê-los em mãos, de ter tempo para eles e orientação nesse contato. Mas uns vão ser muito leitores, outros não. Uma questão de vocação.

O professor leitor de uma escola eminentemente tecnicista, para despertar o interesse literário em seus alunos, deverá não somente possuir bons conhecimentos das ciências exatas, mas estar atento e ser sensível às produções artísticas e culturais multimídias de seu tempo. A escola deverá investir mais na formação artística, para desenvolver em seus alunos a criatividade necessária às transformações tecnológicas e sociais, isto é, para cumprir seu papel democrático de formar, integralmente, profissionais e cidadãos conscientes e socialmente atuantes. Da mesma forma, deverá estimular cada vez mais a leitura dialógica de textos literários, para, por meio do respeito e da escuta, possa desenvolver em seus alunos uma noção concreta do que seja o senso ético e estético, humanizando-os integralmente, em vez de mecanizá-los corporal e logicamente.

O grande desafio atual da escola pública de formação técnica é transformar-se concretamente em uma escola democrática e transformadora. Para isso, tem de começar a utilizar uma práxis coerente, que esteja de acordo com as necessidades existentes nas camadas sociais mais excluídas, buscando uma homogeneidade na formação dos ensinos fundamental e médio. Por que nos primeiros anos do ensino fundamental, a literatura é algo lúdico, vívido e concreto – inclusive sendo trabalhada de forma cênica, musical e performática –, e depois, no

ensino médio, se transforma em conteúdo historiográfico de vestibular, em que se valoriza muito mais o estudo (a memorização) de autores e escolas literárias, e não a leitura de fato, a fruição verdadeira e a discussão da obra literária? (BRITO, 2012a, p. 511). Por que não preparar cidadãos que possam utilizar seu intelecto e sua sensibilidade para atuar crítica e criativamente sobre o produto por eles desenvolvido ou o serviço por eles oferecido? Se, por exemplo, os móveis e os adornos artesanais de nossa casa possuem muito mais valor estético do que os aparatos industriais, por que o trabalhador não poderia ser formado para produzir objetos estilizados, criativos, em vez de reproduzir a mesmice da maquinaria industrial? Não seria por que, no fundo, nas escolas de ensino médio de caráter tecnológico ainda existe uma concepção de ensino que se distancia da formação humana integral, valorizando muito mais a inteligência cognitiva (racional) do que a inteligência emotiva (intuitiva), em vez de desenvolvê-las paralelamente?

Todas essas indagações, aliadas ao papel das novas tecnologias na formação de alunos leitores, fazem parte do questionário básico inerente a uma pedagogia de leitura integrante, direcionada à harmonização dos saberes e fazeres artísticos e tecnológicos, em prol da formação de seres humanos mais equilibrados, solidários, conscientes e socialmente atuantes.

2.3. As novas tecnologias²¹

Em 1964, o filósofo canadense Marshal McLuhan, ao publicar o seu livro *Understanding Media: The extension of man (Os meios de comunicação como extensões do homem)*, revolucionou a forma de refletirmos sobre as novas tecnologias. O primeiro capítulo do livro tornou-se antológico muito mais pela audácia do título (“o meio é a mensagem”) do que pelo conteúdo profético-futurístico que se dispunha a apresentar em forma de alerta: “toda tecnologia gradualmente cria um ambiente humano totalmente novo. Os ambientes não são envoltórios passivos, mas processos ativos” (McLUHAN, 1979, p. 10).

Para McLuhan, as novas tecnologias elétricas ou eletrônicas de sua época (telefone, rádio, cinema, televisão etc.) estavam contribuindo para uma mudança radical na forma humana de pensar e adquirir conhecimento. Estávamos deixando uma maneira de pensar contínua ou linear – formada por séculos de leitura escrita, e que atingiu seu apogeu após a invenção da prensa móvel por Gutenberg, no século XV – para adentrarmos no universo novo

²¹ Este tópico foi escrito com base no artigo “O leitor contemporâneo” (BRITO, 2012b).

da leitura não linear ou descontínua, fragmentada e acelerada dos textos digitais da *Internet* e seus subprodutos, no formato de hipertextos (CARR, 2010, p. 1). Segundo Fachinetti (2005), o hipertexto é um “processo escrita/leitura não linear que permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea”. E, se considerarmos que, ao longo da história da humanidade, não houve mudança do livro manuscrito para o livro impresso (os dois se apresentam no formato de códice), não podemos dizer o mesmo de uma época em que se lê numa tela de computador: a mudança é radical, pois, no momento em que os modos de organização, estruturação e consulta do escrito foram alterados, as práticas de leitura, conseqüentemente, são afetadas (CHARTIER, 1996).

O modo de ler está inerentemente vinculado à materialidade do suporte de leitura. O códice permite um manejo, uma marcação mais fácil de páginas, anotações, a comparação de passagens entre páginas, o acesso ao texto como um todo etc. E a disposição dos livros em estantes é semelhante a um álbum de fotografias: as lombadas dos livros remetem à história de leitura do próprio leitor, contam não somente sua vida literária, mas também funcionam como fragmentos de memória que o ajudam a tomar consciência de sua formação humana, em seus aspectos cognitivos e emotivos (é possível que o leitor, ao ver um determinado livro, lembre-se da fase de sua vida em que o leu, como o adquiriu, qual a suas primeiras impressões, suas leituras compartilhadas relacionadas à obra etc.). A leitura de livros impressos estaria relacionada à leitura denominada “intensiva” – realizada principalmente no aspecto qualitativo, e não no quantitativo, em que poucos textos são selecionados, de maneira reverencial e respeitosa, para serem esteticamente usufruídos –, enquanto a leitura eletrônica poderia ser considerada uma leitura “extensiva”, com base no contato não criterioso com muitos textos, sem qualquer “rito” diante do que se lê. A leitura intensiva estaria vinculada ao âmbito privado, à intimidade, à solidão; a leitura extensiva, ao âmbito público, à disseminação de notícias, como as redes sociais etc. (CHARTIER, 1994, p. 23).

Mesmo com tantas diferenças entre a prática de leitura de um livro impresso e um livro eletrônico, existem muitos entusiastas do “caminho sem volta” da era da informação globalizada, representada pela *Internet*. Tendem, em geral, a supervalorizar os hipertextos, por sua similaridade de funcionamento equivalente ao cérebro humano, com acesso não linear à informação, representada, na rede, pelos vários *links* disponíveis (FACCHINETTO, 2005). No entanto, acreditamos que as análises sobre a leitura em ambientes com textos eletrônicos devem ser realizadas com bastante cuidado, pois o que está em jogo não é somente a

aquisição multifacetada de um conhecimento específico, mas, conforme argumentam alguns pesquisadores (McLUHAN, 1979; ROSEN, 2008; JOHNSON, 2009; CARR, 2010), uma alteração gradativa e irreversível do *modus vivendi* do navegador-leitor, pois seu comportamento diante da tela de alguma forma reflete sua impaciência diante de um livro impresso tradicional, principalmente se for um volume de muitas páginas, em função da sua dificuldade de concentração prolongada. A impaciência ou intolerância do navegador-leitor também está diretamente associada ao tempo de espera de arquivos “baixados” da *Internet*, ou seja, ao tempo associado ao *download*, o qual depende da memória do computador do usuário, do tamanho dos arquivos ou da velocidade de transmissão de dados do provedor (NAH, 2004). Os efeitos nos usuários, principalmente os jovens, são bem nocivos: começam a apresentar dificuldades para esperar ao telefone, a chegada de uma refeição, o atendimento de um serviço, a resposta de uma mensagem eletrônica, a lentidão do trânsito de carros etc.

Obviamente que a impaciência compromete todo um processo de aprendizagem baseado na atenção e na concentração. E, se consideramos o conceito de Silva (1991) para os sujeitos-livros (os professores leitores) – facilitadores de leitura com um discurso direcionado aos alunos leitores embasado em seu conhecimento e em sua própria experiência leitora do mundo e dos livros –, então podemos também cogitar a possibilidade de, dentro da sala de aula, encontrar um processo de leitura e interação bastante comprometido pelo comportamento ansioso e intolerante dos tempos novos dos hipertextos.

Não podemos ignorar o fato de que, hoje, os alunos disponibilizam muito mais do seu tempo livre na frente da tela de um computador do que realizando quaisquer tipos de leitura em textos impressos em livros. E a *Internet*, que no passado foi concebida como um ambiente de troca de dados para realização de pesquisas entre acadêmicos universitários, agora é o principal recurso empregado pelos alunos para obtenção de informação e, principalmente, entretenimento. O ambiente da rede, formado por hipertextos, provoca, nos leitores-navegadores, em função das infinitas possibilidades de acesso a outras fontes de informação, uma *overdose* de curiosidade, que gera certa ansiedade para satisfazer uma curiosidade específica. Assim, se considerarmos a afirmação de Bloom (2001), de que a natureza do leitor se confunde com a natureza do conteúdo lido, e o argumento de McLuhan, de que o formato do suporte define um novo estado mental de reflexão no leitor, poderíamos levantar a hipótese de que o leitor de livros digitais, nos moldes do hipertexto, tenderia a apresentar um perfil leitor fragmentado e não linear que o conduziria, inconscientemente, a um tipo de leitura

superficial, em que haveria uma *overdose* de informações nos vários textos interconectados e uma avidéz acelerada para obtê-las, em detrimento de uma leitura compacta e linear, baseada em uma profunda concentração e um envolvimento progressivo, paciente e reflexivo com um único texto.

Rosen (2008), relatando sua experiência com o *Kindle* (suporte de livros digitais da *Amazon*), afirma que, ao tentar ler um livro de Charles Dickens (*Nicholas Nickleby*), percebeu que a leitura de um livro digital se torna muito mais lenta do que um livro impresso tradicional, porque o formato de hipertexto do *Kindle*, com *links* de acesso à *Internet*, conduzia-a constantemente a curiosidades associadas ao livro lido (como acesso a informações sobre Dickens na *Wikipedia*, a outra história do autor que estaria ligada ao romance etc.). Rosen observou, curiosamente, que uma interrupção na leitura chegava a durar dezenas de minutos. Segundo Carr (2010, p. 103), a sobrecarga de informações na rede prejudica a nossa capacidade de concentração, pois a leitura linear tradicional, contínua e sem interrupções constantes de um livro, caracterizada pelo esforço da atenção e da mente focada em um tema único, dá lugar a uma leitura não linear ou descontínua, totalmente fragmentada, com temas múltiplos – que, embora de alguma forma associados, exigiriam leituras próprias. A leitura linear do livro, caracterizada pela concentração e pelo alto potencial reflexivo, estaria sendo substituída pela leitura não linear do texto eletrônico, caracterizada pela dispersão e pelo baixo potencial reflexivo, pois onde há informação demais, há reflexão de menos. Por isso, o desafio, na era do hipertexto, é preparar os leitores-navegadores para que sejam seletivos, criteriosos; eles devem aprender a buscar fontes confiáveis e desconfiar da autoria de muitos textos que circulam na *Internet*, uma vez que todo livro tradicional impresso passa por um crivo editorial, enquanto que a comunicação virtual, sob a égide da liberdade de opinião e de informação, converte-se em um emaranhado de falsificações, plágios, rumores, atentados contra a vida privada, difamações, discursos racistas, sexistas, xenófobos etc. (CHARTIER, 2004, p. 194-195).

Não estamos aqui querendo exaltar o livro tradicional e denegrir a imagem dos hipertextos. São duas invenções fantásticas com alto potencial de aquisição e partilha de conhecimento. Alertamos simplesmente para o fato de que são suportes muito diferentes, e, em razão disso, não podemos ingenuamente querer substituir um pelo outro. Equipamentos multifuncionais como o *Kindle* e o *Tablet*, embora sejam suportes de textos eletrônicos e, por isso, são, em geral, chamados *e-books*, no nosso ponto de vista não são realmente livros, mas

sim equipamentos que, entre suas muitas aplicações, permite o acesso, numa tela, a textos digitalizados. E isso não tem nada a ver com o formato físico diferenciado de cada um, tampouco pela ausência do cheiro peculiar, existente entre as páginas dos livros tradicionais, nos dispositivos eletrônicos. O que nos incomoda é a crença generalizada de que o livro pode até acabar, mas a literatura persistirá, porque o que realmente importa não é suporte ou a forma, mas sim o conteúdo. Com base no discurso de substituição, escolas particulares estampam em propagandas o uso de um *tablet* por aluno, e pais e alunos “anteados” com as novas tecnologias dizem “amém” – esquecendo que o uso do dispositivo implica o pagamento à escola pela sua aquisição e que a utilização de uma nova tecnologia não garantirá a formação de um leitor competente e, conseqüentemente, a formação de um cidadão mais consciente, crítico e criativo.

Ao compararmos um livro tradicional ao livro eletrônico, devemos verificar se as características fundamentais concernentes à leitura do texto impresso (silêncio, solidão, concentração, envolvimento com as ideias do autor, reflexão sobre um tema específico etc.) estão presentes na leitura de um livro eletrônico multifuncional. Conforme Johnson (2009) assinala, a leitura de um livro tradicional sugere um distanciamento natural de quaisquer distrações, um nível de atenção proporcionado pelo próprio meio utilizado na aquisição do conhecimento, ou seja, o livro tradicional implica engajamento com a narrativa escrita. O livro eletrônico, por outro lado, com suas múltiplas características funcionais, típicas de um hipertexto da *Internet*, estimula a distração e a dispersão: o leitor, enquanto lê, verifica o correio eletrônico, acessa *sites* de notícias, *blogs*, *facebook*, *twitter*, vídeos, brinca em *videogames* etc., às vezes justificando uma necessidade de descanso, ou então porque, movido pelas curiosidades existentes nos *links* do próprio texto, acaba esquecendo o texto-referência para se entreter com a leitura de outro texto afim. Dessa forma, o leitor de livros eletrônicos se converte em um leitor de fragmentos, de notícias – com a nova possibilidade de comentários em rede sobre a leitura do livro, surge uma espécie de sala virtual de bate-papo, em que os participantes-leitores expõem (é o que se espera!) suas opiniões sobre o livro que o grupo está lendo, descaracterizando, desta forma, a tradicional leitura silenciosa e solitária do leitor de livros impressos. Portanto, o suporte de leitura afeta profundamente os usos e interpretações dos textos transmitidos. Como assinala Chartier (1996), “el significado, o más bien los

significados, histórica y socialmente diferenciados de un texto, cualquiera que éste sea, no pueden separarse de las modalidades materiales en que se dan a leer a sus lectores”²².

No nosso entender, a utilização de textos eletrônicos, no formato do hipertexto, não estimula a leitura reflexiva e a concentração. Muito pelo contrário: o hipertexto tende a produzir leitores dispersos e sem concentração, incapazes de manter um nível prolongado de atenção durante o processo de leitura de textos mais longos ou densos, que exijam um envolvimento maior (cognitivo e emotivo) na construção de sentidos. Para nós, o discurso de substituição dos livros tradicionais pelos livros eletrônicos não somente representa uma diminuição futura de leitores competentes, mas o estabelecimento generalizado de um modo de leitura fragmentado, não linear, impaciente e superficial. No entanto, voltamos a afirmar que não negamos a existência e a utilidade de suportes eletrônicos no formato hipertexto. Acreditamos que o leitor de textos digitais e os leitores de textos tradicionais não se excluem, muito pelo contrário, a fusão desses dois tipos de leitores na verdade forma o leitor contemporâneo, que acessa os dois tipos de suporte.

Não questionamos a capacidade informativa da *Internet*, tampouco o poder aglutinador das redes sociais (basta lembrarmos os protestos ocorridos em todo Brasil em junho de 2013, realizados pela classe média, principalmente por melhorias na educação, saúde, transporte, segurança e educação, para termos a noção da capacidade real de mobilização social que essas novas ferramentas tecnológicas), o que questionamos é a capacidade desse ambiente telemático de criar e envolver leitores, de promover a valorização dos textos literários. A padronização dos suportes de leitura, no formato hipertexto, implica a perda da leitura contínua, associada ao livro tradicional impresso, que valoriza o silêncio, a solidão, a concentração, o envolvimento com o autor, a reflexão sobre temas específicos.

O leitor da sociedade pós-industrial, que se dedica principalmente à leitura de textos eletrônicos, no formato hipertexto, do que os textos impressos, tende a apresentar baixa capacidade crítica, criativa, estética, ética e transformadora – características fundamentais para a formação do leitor competente, que realiza leituras contínuas ou lineares com base no silêncio, na concentração, no envolvimento cognitivo e emotivo prolongado com o texto, diferentemente do leitor de hipertexto, que realiza uma leitura descontínua ou fragmentada, impaciente e superficial.

²² "o significado, ou melhor, os significados, histórica e socialmente diferenciados de um texto, seja ele qual for, não podem ser separados dos suportes materiais que são dados a ler aos seus leitores" (tradução nossa)

2.4. Oficina de Leitura: planejamento e execução

Neste tópico, pretendemos apresentar a metodologia empregada na Oficina de Leitura. A intenção é compartilhar nossa prática de leitura dialógica, para justificar todo arcabouço teórico empregado numa pedagogia de leitura integrante. As atividades foram divididas em duas fases. Os encontros, de 50 minutos (uma aula) eram semanais. Na primeira fase, entre os meses de março e julho de 2012, houve 20 encontros (17 horas) com alunos do 2º ano. A segunda fase, entre fevereiro e julho de 2013, foi constituída de 16 encontros (13 horas), com os mesmos alunos, agora no 3º ano. No total, 30 horas de atividades direcionadas à valorização da leitura literária.

A primeira fase, em 2012, teve como objetivo geral a discussão do que seria o ato de ler, por meio de atividades metalinguísticas, em que a leitura era utilizada para saber por que e como ler. Utilizamos expressões artísticas diversas (textos, fotos, pinturas, filmes, vídeos e documentários de curta e média metragem), para estabelecer, entre distintos suportes linguísticos, um diálogo intertextual, construindo sentidos e organizando saberes. Nosso método dialógico, segundo Bazerman (2011), analisando a interação entre conceitos ou elementos linguísticos diversos (fatos sociais, diálogo poético, livros literários, filmes, ilustrações, discursos de escritores etc.), pode promover a criação de “novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos” (BAZERMAN, 2011, p. 19).

A segunda fase da Oficina de Leitura, em 2013, teve como tema a condição humana, e foi inspirada no livro *Del sentimiento trágico de la vida* (1913), de Miguel de Unamuno, e na composição *As quatro estações* (1725), de Antonio Vivaldi. Dividida em quatro partes (Primavera, Verão, Outono e Inverno), tinha como proposta uma reflexão sobre a vida humana e suas distintas fases, correspondentes a cada estação do ano, respectivamente (Infância, Adolescência, Fase Adulta e Velhice).

Para analisar a metodologia de planejamento e execução da nossa Oficina de Leitura, optamos por refletir algumas atividades realizadas na primeira fase. Consideramos, em nossa prática, que os textos se encontram inseridos em ações estruturadas e, por isso, “cada texto estabelece condições que, de alguma forma, são levadas em consideração em atividades subsequentes” (BAZERMAN, 2011, p. 22). Apresentamos, abaixo, o plano de atividades da primeira fase e, em seguida, a dinâmica empregada nos dez primeiros encontros.

Tabela V – Plano de atividades da Oficina de Leitura (1º semestre de 2012)

Encontro	Assunto
1º	Descrição do projeto. Etimologia da palavra “ler”. Leitura e escuta. Leitura e musicalidade. A leitura como estímulo à imaginação. As marcas da leitura em uma existência humana. Leitura do livro <i>O homem que amava caixas</i> , de Stephen Michael King.
2º	Leitura para entreter <i>versus</i> leitura para crescer. Leitura de pequenos poemas para classificação (profundo, simples, intimista, etc?). Leitura do livro <i>A maior flor de mundo</i> , de José Saramago, e exibição de curta homônimo (10’, 2007), de Juan Pablo Etcheverry, para leitura comparada (verificar afinidades, contrastes etc.).
3º	Leitura de <i>É um livro</i> , de Lane Smith. Materialidade dos textos: debate sobre livro tradicional vs. livro digital. Como a internet pode contribuir para a disseminação da literatura?
4º	Desenvolvimento da leitura (tipos de leitura: racional, emotiva etc.). A tríade da leitura (palavra, imagem, música). Condições de leitura (psicológicas, materiais, ambientais). Leitura da crônica <i>Homem no mar</i> , de Rubem Braga. Espaço de propaganda I: alunos recomendam livros.
5º	Lembrar o Dia Internacional do Livro (23 de abril). Exibição do documentário <i>Ariano: Impressões</i> (35’, 2009), de Claudio Brito. Tema para discussão: o livro e a formação do homem (com breve histórico da leitura).
6º	Leitura e transformação social. Exibição do documentário <i>A ilha das flores</i> (10’, 1989), de Jorge Furtado. Fotos de Sebastião Salgado com tema sobre a fome. Leitura do poema <i>O Bicho</i> , de Manuel Bandeira.
7º	Poesia e prosa. Leitura comparada de dois textos (<i>A última crônica</i> , de Fernando Sabino, e <i>História triste</i> , de Vinicius de Moraes).
8º	Espaço de discussão I: quatro grupos de alunos comentam textos fornecidos previamente pelo facilitador.
9º	Leitura do poema-prosa <i>Felicidade realista</i> , de Mario Quintana. Tema de discussão: o prazer de ler. Espaço de propaganda II: alunos recomendam livros.
10º	Leitura e interação: a importância do respeito e da escuta. Leitura do poema <i>O constante diálogo</i> , de Carlos Drummond de Andrade. Leitura do artigo <i>Canudos, nós e o mundo</i> , de Ariano Suassuna.

11º	Comunidade de leitores. O fortalecimento do discurso literário por meio da voz coletiva. Leitura de fragmentos do livro <i>La resistência</i> , de Ernesto Sabato. Leitura do livro <i>O trem da amizade</i> , de Wolfgang Slawski.
12º	Leitura do artigo <i>Para que serve a literatura</i> , de Walter Lúcio de Alencar Praxedes. Tema para debate: qual o papel da literatura na escola?
13º	Leitura de um texto do ENEM. Debate: o ENEM, uma questão de leitura. Pensando e repensando as práticas de leitura do IFPB – <i>Campus</i> João Pessoa.
14º	Leitura e família: os leitores-modelo. Leitura de fragmentos de Ana Maria Machado (livros de reflexão sobre a leitura). Espaço de propaganda III: alunos recomendam livros.
15º	Espaço de discussão II: quatro grupos de alunos comentam textos fornecidos previamente pelo facilitador.
16º	Leitura do texto <i>O poder invisível que serve de apoio a nossas vidas</i> , de Hiroyuki Itsuki. Fechamento e avaliação da Oficina de Leitura.

Será observado, como era de se esperar de um processo de ensino-aprendizagem interativo e dialógico, que nem tudo que é planejado e colocado no papel sai de acordo com o previsto. Às vezes, determinado tema interessa mais aos alunos que outros, e, por isso, demanda um tempo maior de debate. Outras vezes, o professor leitor modifica o planejamento, em função de uma nova ideia, de um novo fato social e, às vezes, pela própria atmosfera de leitura em sala de aula. As atividades tornavam-se dinâmicas, pulsavam em função das inquietações do grupo. A utilização do recurso audiovisual, para desenvolver leituras comparadas, entre o suporte livresco e o fílmico, às vezes demanda um tempo maior de debate, em função da complexidade que envolve as diferentes narrativas e as mudanças que ocorrem nas adaptações cinematográficas, que não deixam de ser um exercício rico de interpretação e compreensão linguística (NECCHI, 2009, p. 272). Mas, independentemente do suporte linguístico utilizado, procuramos sempre “fazer com que o amor aos livros se transformasse no tema central das conversas em sala de aula” (SILVA, 1993, p. 96). O relato de atividades é fruto de reflexões realizadas, na Oficina de Leitura, pelo professor leitor, expostas aos alunos ou escritas, em forma de anotações, em um caderno de campo.

Embora o público leitor da Oficina de Leitura fosse de ensino médio, utilizamos, muitas vezes, livros classificados como “infantis”, em nossas leituras compartilhadas, não por

causa do menor número de páginas, mas devido à linguagem escrito-visual criativa, lúdica e interativa que esses textos proporcionam ao leitor. De certa forma, queríamos proporcionar certo sentimento pueril que poderia surgir no leitor, a partir da afirmação do escritor Braulio Tavares de que “o livro é o brinquedo dos olhos”. No entanto, o livro classificado como infantil não somente é o “brinquedo” da criança. Porque, de fato, não existe livro para criança, o que existem são livros para adulto, porque todo livro escrito para o público infantil pode também ser apreciado pelo público adulto, mas não vice-versa. A leitura dos livros infantis, realizada pelos adultos, poderia, segundo Saramago (2009), produzir sentimentos e emoções de grande aprendizagem e transformação interior, porque, talvez, eles seriam “capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar”. De certa forma, se, como afirma Bazerman (2011, p. 52), o conceito de gênero textual está associado a fatos sociais, uma vez que o leitor tende a tornar um texto real ou concreto na medida em que a sua realidade sociopsicológica influi na sua compreensão e no seu comportamento pós-leitura, então, para estabelecermos entre a vida, a realidade e a arte literária um vínculo estreito, preferimos utilizar textos de linguagem simples, afetuosa e contemplativa.

1º Encontro

A leitura é escuta. Não à toa, grandes escritores, como Gabriel García Márquez, José Saramago, João Guimarães Rosa, escrevem como se estivessem a elaborar uma composição musical. García Márquez certa vez disse, em uma entrevista, que escrevia como se estivesse a imitar o “canto dos cantantes”. Saramago (2002), também em uma entrevista, chegou a afirmar que escrevia como se estivesse a compor uma sinfonia. Nossa tríade da leitura (palavra, música, imagem), na Oficina de Leitura, concebe a literatura como uma possibilidade de explorar um universo imagético-musical, para facilitar o envolvimento com um ritmo poético-narrativo próprio da leitura dialógica. Tentamos buscar a sonoridade dos movimentos gestuais e corporais relacionados à *performance* e à capacidade de seu gesto vocal de explorar o mundo da sensibilidade, com seus signos funcionando no âmbito da vivência concreta (ZUMTHOR, 2010, p. 217). Segundo Steiner (2011, p. 13),

no hay un solo ser humano en este planeta que no tenga una u outra relación con la música. La música, en forma de canto o de ejecución instrumental, parece ser verdaderamente universal.

Es el lenguaje fundamental para comunicar sentimientos y significados. La mayor parte de la humanidad no lee libros. Pero canta y danza.²³

A origem da palavra “ler” provém do verbo *legere*, do latim, que “denotava o ato de colher, juntar, armazenar, como *legere nuces*, que significa colher nozes” (ENCARNAÇÃO, 2005). O ato de ler, essencialmente, não é passivo, mas denota uma presença corporal. Por isso, a voz, em sua qualidade de emanção do corpo, no nível sonoro, pode representar plenamente o gesto poético-literário presente na interação leitor-texto (ZUMTHOR, 2000: 31). Além do mais, se considerarmos que o ato de ler, no passado, “pertencia ao vocabulário agrícola e agrário”, e não ficava restrito a apanhar e juntar, “mas também em selecionar, escolher os frutos da terra”, é possível compreender que, para alguns leitores, a leitura está associada a algo “armazenado”, “coletado”, “guardado”. Talvez por isso, tenha surgido uma inquietação em um aluno, durante a pesquisa que realizamos para estabelecer o perfil leitor literário dos alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica, que não sabia se era ou não um leitor, pois como só lia jornal, considerava sua leitura “descartável”, pois esquecia tudo no outro dia, enquanto já ia atrás de outras notícias. Para ele, leitura era “aquilo que ficava”, e somente nos livros ele considerava isso possível.

Dissemos aos alunos que, segundo Albert Einstein, “a imaginação é mais importante que o conhecimento”. Nesse aspecto, os livros são poderosos instrumentos catalisadores de imaginação, criatividade e senso crítico. A arte, de uma forma geral, estimula a imaginação. Mas, quando tratamos especificamente do livro, devemos considerar que, por ser acessível e mais barato que outros produtos artísticos, ele torna-se, hoje, um dos melhores meios de formação de cidadãos críticos e criativos, em um país que necessita, e muito, de sujeitos engajados na transformação social que diminuiria as distâncias entre as camadas pobres e ricas, por meio de uma melhor distribuição de renda. A cultura de exploração no Brasil, tão fortemente combatida pelo economista Celso Furtado, necessita ser debatida, para que nossos condicionamentos sociais sejam questionados, como, por exemplo, o estabelecimento do pagamento de um salário mínimo para as profissões consideradas menos nobres, embora não menos importantes para a manutenção do equilíbrio social. Lembramos que Celso Furtado, quando publicou *A formação econômica do Brasil*, em 1958, ainda não tinha percebido que o

²³ não existe um único ser humano neste planeta que não tenha uma ou outra relação com a música. A música, em forma de canto ou execução instrumental, parece ser verdadeiramente universal. É a linguagem fundamental para comunicar sentimentos e significados. A maioria da humanidade não lê livros. Mas canta e dança. (Tradução nossa)

problema de desenvolvimento social do nosso país não estava necessariamente associado à ausência de industrialização, mas sim a uma cultura exploratória que permitia aos ricos pagarem baixos salários aos pobres, alegando que era culpa do governo, que não aumentava o salário mínimo, quando, na verdade, poderiam pagar muito mais, e, se não o faziam, era por conta da ganância, da necessidade de aumento de sua mais valia.

Contamos a nossa própria história pessoal, nossa forte relação com os livros, desde criança. A vida marcada pelas muitas leituras, múltiplas impressões. *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro Vasconcelos: lição de amizade. Para quem vive distante da família, os amigos tornam-se a principal referência afetiva, são o apoio no curso pesado da existência. *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry: o interesse pelo outro, o equilíbrio nas relações humanas, a ternura e o falar com o coração. *A náusea*, de Jean-Paul Sartre: a consciência da angústia como meio de superação da dor. *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa: o encanto com a musicalidade da palavra. *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes: perseverança, determinação, sonho. *O homem que calculava*, de Malba Tahan: o gosto pela matemática, na adolescência, despertado não pela escola, mas por um livro! *O homem que amava caixas*, de Stephen Michael King: a relação pai-filho, regida por um universo mútuo compartilhado entre dois seres que se amam. Enquanto falávamos, alguns livros, disponíveis para empréstimo, eram apresentados, propagandeados: *Meu pé de laranja lima*, *O pequeno príncipe*, *O homem que calculava*, *O homem que amava caixas*. Realizamos a leitura deste último, utilizando *slides* com ilustrações e textos do livro.

O homem que amava caixas (Stephen Michael King) trata da relação pai-filho. O pai, lacônico, sorumbático, constrói, com caixas de papelão, diversos objetos lúdicos para seu filho, estabelecendo, dessa maneira, uma comunicação permeada de encanto e beleza, fruto de um universo brincante oferecido pelo pai ao filho. Ao final da leitura, mencionamos que, se substituíssemos as caixas por livros, assim estabeleceríamos a relação com nosso próprio filho. O livro é uma oportunidade de interação, de troca de experiências, que envolve tanto a dimensão afetiva, amorosa, como a cognitiva.

Dos 15 alunos presentes, 10 realizaram empréstimo de livros. Curiosamente, nenhum dos livros que dispomos no acervo da oficina e que fizemos propaganda (*O pequeno príncipe*, *Meu pé de laranja lima*, *Dom Quixote*, *O homem que amava caixas*), foi solicitado. Talvez porque os alunos tenham estabelecido o primeiro contato com os livros, trazendo suas curiosidades prévias, então tomaram emprestaram outros títulos – *O caçador de pipas*

(Khaled Hosseini), *Antes do baile verde* (Lygia Fagundes Telles), *Um estudo em vermelho* (Conan Doyle), *A volta ao mundo em 80 dias* (Julio Verne), *Comédias da vida privada* (Luis Fernando Veríssimo), *Snoopy* (Charles M. Schulz).

Os empréstimos iniciais corresponderam ao que, em geral, espera-se do público jovem, antes de um trabalho direcionado para leituras específicas: os livros possuíam enredo com aventura e mistério, com o público masculino preferindo estórias de detetive e ficção científica e o público feminino preferindo estórias que tratem de afetividade e de relações amorosas (DIETRICH, 2007).

2º Encontro

Para que serve a leitura? Os alunos sugerem alguns pontos: relaxamento, experiência, conhecimento, para estudar, passatempo. Apresentamos outros pontos, dispostos em um cartaz da Editora Abril (do programa *Educar para Crescer*): solta a imaginação, estimula a criatividade, aumenta o vocabulário, facilita a escrita, simplifica a compreensão das coisas, ajuda na vida profissional, melhora a comunicação com os outros, amplia seu conhecimento geral, estimula o senso crítico.

Discutimos então o que poderia ser uma *leitura para entreter* e uma *leitura para crescer*. Será que toda leitura tem de ser prazerosa? Por exemplo, um livro do gato Garfield certamente nos induz ao riso, pois é um livro de humor. A leitura para entretenimento, em geral, estaria associada a um tipo de prazer obtido a partir de um texto simples, enxuto, sem muitos desafios linguísticos, sem uma narrativa mais refinada, elaborada artesanalmente por um artífice engenhoso, que produziria, no leitor, a partir de uma narrativa criativa, experiências imagéticas e emotivas diferenciadas. A leitura para crescimento, por sua vez, estaria associada ao esforço (trabalho) reflexivo proporcionado pela leitura de uma narrativa engenhosa, criativa, poética e, muitas vezes, complexa em suas significações, e que, por isso, exige uma maior concentração e perseverança na construção de sentidos, que produz, naturalmente, uma mudança de postura, uma transformação na recepção individual, na perspectiva de combater a alienação e a ignorância, de lutar contra quaisquer processos de dominação cultural (SILVA, 1986, p. 49-51).

Contamos uma história relacionada ao escritor José Saramago. Ele costumava dizer que os adultos se preocupam demais com o silêncio das crianças. Mas, embora ele próprio,

filho único, tivesse tido uma infância solitária, sempre sentiu que, de alguma forma, o silêncio de sua solidão seria responsável pela sua formação adulta. Por isso, sempre recomendava às pessoas: “Deixem as crianças usufruírem da solidão, pois estão a crescer”. Depois de contar essa história, apresentamos um livro de Saramago, intitulado *O conto da ilha desconhecida*. Contamos brevemente o enredo, que trata, essencialmente, da uma descoberta de nosso mundo interior e da parceria amorosa que podemos estabelecer nessa jornada. Dissemos que, embora o autor seja considerado difícil, o leitor, ao se familiarizar com a sua narrativa, com o seu estilo, poderia tornar-se “fluyente” no escritor português. Recomendamos, então, para o início da familiarização com a narrativa de José Saramago, o pequeno livro já citado. Dessa vez, o livro propagandeado foi emprestado por um aluno.

Onze alunos realizaram empréstimos de livros. Além do livro de Saramago, também foram emprestados os seguintes livros literários: *O diário de um mago* e *As valquírias* (Paulo Coelho), *O carteiro e o poeta* (Antonio Skármeta), *O encontro marcado* (Fernando Sabino), dois livros do *Dom Quixote* (Cervantes, adaptação, L&PM e Scipione), *A fantástica fábrica de chocolates* (Roald Dahl), *Eu, robô* (Isaac Asimov), *A marca de uma lágrima* (Pedro Bandeira).

Curiosamente, se, no 1º encontro, após mencionarmos o Quixote, não houve nenhum empréstimo, no 2º encontro, sem nem mesmo haver sido mencionado, o livro, em duas adaptações distintas, foi emprestado por dois alunos.

3º Encontro

Distribuímos pequenos poemas entre os alunos. Propomos o seguinte exercício: verificar, nos poemas, aqueles que, segundo suas próprias impressões, poderiam ser classificados como “profundos” (que tocam sentimentos íntimos), “superficiais” (aparentemente simples, sem muita carga emotiva), “complexos” (que precisam de uma reflexão ou um envolvimento maior à sua interpretação), “pesado” (em função da alta densidade emotiva) etc. Tínhamos a intenção de que os alunos buscassem palavras que sintetizassem sua relação com os textos. Solicitamos que justificassem o porquê da escolha. Buscamos, de certa forma, refletir, na prática, sobre a seguinte observação de Zumthor (2010, p. 82): “A produção de uma obra de arte é a delimitação de uma matéria, modelizada, provida de um começo, de um fim, animada de uma intenção, pelo menos latente”. Queríamos observar se os alunos leitores poderiam captar alguma intenção (latente ou patente), nos

poemas lidos. Para isso, pedimos que, durante a leitura em voz alta, procurassem utilizar um gesto corporal (o olhar, a entonação da voz, a colocação das mãos etc.) para expressar seus sentimentos e suas emoções.

“Vozes na noite”, de Manuel Bandeira, é a primeiro a ser analisado: *Cloc cloc cloc... / Saparia no brejo?/ Não, são os quatro cãezinhos policiais bebendo água*. A atenção aos nossos sentidos, pois podemos nos enganar. A dicotomia das imagens foi reforçada pela lembrança de um aluno de que podemos criar uma oposição entre uma imagem desagradável (sapos) por uma imagem mais serena, que inspira mais tranquilidade e confiança (cães policiais). Saímos de uma zona desconfortável para outra confortável, no pular de um verso. A poesia, embora aparentemente cômica e simples, foi considerada uma poesia “complexa”, em função da variedade de leituras que proporciona.

Maria Flora, com seus poemas sobre “solidão” (*E o que é a solidão: / a falta do outro / ou o excesso de mim?*) e personalidade (*Minhas mãos são como eu: incisivas, um pouco duras no gesto / mas tocando-as são macias*), conseguiu provocar pausas e momentos de reflexão. Foi considerada uma leitura “profunda”, capaz de gerar inquietação, pois é muito intimista, subjetiva.

Mario Quintana, com seu poema “Da discrição” (*Não te abras com teu amigo / Que ele um outro amigo tem. / E o amigo de teu amigo / Possui amigos também*) provocou certa inquietação: como considerar a amizade passível de questionamento, principalmente numa idade em que os valores às vezes são inquestionáveis? Para alguns alunos, não é nada agradável pensar que uma das coisas que mais prezamos na vida, a amizade, está passível de desconfiança. Foi considerado um poema “pesado”, pela carga de desconfiança que desperta em relação a pessoas que deveriam estar acima de qualquer suspeita.

Realidade, solidão, amizade: de alguma maneira, procuramos sempre discutir temas não muito recorrentes na rotina escolar. Em um mundo cada vez mais virtual e digitalizado, chamar a atenção dos leitores para o momento presente, o aqui e o agora, é, no fundo, uma serena chamada à concentração, à consciência contemplativa, à solidão e, também, ao compartilhamento de conhecimentos e saberes, fundamentais à apreensão da leitura linear e do discurso coerente, características, em geral, dos livros literários. É uma questão de familiaridade. Por meio dos textos e do lugar de leitura, os alunos começam a assumir o papel que se espera de um leitor literário, mas é preciso, muitas vezes, um “encorajamento” para assumir um “papel específico”, para, então, “pensar de maneira ativa, produzindo enunciados

pertencentes àquela forma de vida, e também adotará todos os sentimentos, esperanças, incertezas e ansiedades relacionadas ao ato de tornar-se uma presença visível naquele mundo, participante das atividades disponíveis” (BAZERMAN, 2011, p. 110). No nosso caso, o estímulo ao encorajamento e à assunção de uma “personagem leitora” surge a partir da presença do professor leitor.

O professor leitor, ao propor desafios aos alunos, encorajando-os a ler autores considerados “difíceis”, permite que sejam estabelecidos novos parâmetros, novas referências de leitura. Embora, para muitos professores de Língua Portuguesa, os livros de José Saramago sejam considerados herméticos, e, por isso, seus livros são evitados em sala de aula. Verificamos, na Oficina de Leitura, que, justamente em função da familiaridade do professor leitor com a narrativa do escritor português, que gerou uma constante propaganda de seus livros em sala, os alunos começaram a lê-lo. Se, no 2º encontro, após propaganda, o *Conto da ilha desconhecida* foi emprestado por um aluno, neste 3º encontro, o *Memorial do convento* foi emprestado por uma aluna sem ter havido propaganda.

A discussão sobre o tipo de livro a recomendar a um leitor envolve, de certa forma, a caracterização da literatura em “profunda” ou “superficial”. A primeira estimularia o “crescimento” cognitivo e emotivo do leitor; a segunda seria mero “entretenimento”, “passatempo”, uma experiência narrativa informacional, sem muito valor estético. Essa maneira polarizada de entender a complexidade da leitura tem de passar pela abordagem direta do que seria a literatura. Segundo Candido (2004, p. 174), a literatura são “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. A fruição da arte literária corresponde às necessidades e à formação de cada ser humano, ao seu horizonte de leitura prévio. Se considerarmos que, como prática social, a leitura literária pode formar uma rede de saberes e conhecimentos, valorizando a tradição e a herança cultural deixada pelos nossos antepassados, então cabe à escola “orientar as novas gerações para fazerem suas próprias descobertas nos bosques literários, apresentando-lhes um repertório variado de bons textos, de épocas diversas” (MACHADO, 2004, p. 98-99). E essa orientação, é claro, é incumbência de um professor leitor.

Interessante observar que três livros – *Eu, robô* (Isaac Asimov), *O caçador de pipas* (Khaled Hosseini) e *Snoopy* (Charles M. Schulz) – emprestados no 1º encontro, foram

novamente emprestados por outros alunos, sem a interferência direta do professor leitor. Aqui, talvez tenhamos uma “propaganda mútua de livros” (BAMBERGER, 1977, p. 72), realizada entre alunos, em suas conversações sobre livros. Muitas vezes, formam-se “panelinhas” que conduzirão a um inventário de linguagem comum, em que o leitor, ao discutir suas impressões ou registros acerca de leitura que realizou, traz à luz o que o livro lhe proporcionou, em geral, de bom. Então, naturalmente o seu interlocutor procura no livro uma experiência similar, o que nem sempre ocorrerá, obviamente, uma vez que a leitura é uma experiência inerentemente pessoal e, por isso, depende de variáveis contextuais, familiares, sociais, culturais etc. que, certamente, não serão as mesmas para dois leitores distintos.

4º Encontro

Realizamos a leitura do livro *A maior flor do mundo* (José Saramago, 2001), e depois exibimos o curta-metragem homônimo de Juan Pablo Etcheverry (2007). Tínhamos como objetivo principal comparar a leitura de um texto “original” com a sua adaptação cinematográfica e mostrar que, mesmo sendo obras diferentes, dialogam entre si e estabelecem uma possibilidade de aprofundamento sobre o tema tratado.

Lembramos que o livro *A maior flor do mundo* é essencialmente metalinguístico, com o autor se apresentando como um escritor que não se sente à vontade com a feitura de livros infantis, mas ao mesmo tempo mostrando sua esperança de que a história fosse comovente. E então concebe uma história singela de um menino que, ao encontrar uma murcha flor em uma colina, sente a necessidade de salvá-la. Mas onde estava a água? Distante, no rio “Nilo”. O menino não desiste, e, de concha em concha, formada pela sua mão, consegue nutrir a flor com umas poucas gotas que restam da sua estafante jornada de ida e volta. Cansado, o menino adormece, e depois acaba sendo encontrado por aqueles que o procuravam pela vila. E, no livro, é saudado como herói. Ao final do livro, o autor coloca o desafio, para os seus leitores, no intuito de que reconstruam a história lida, para que se torne mais bonita que a que ele próprio inventou. “Quem sabe”, ele pergunta, “se um dia virei a ler esta história, escrita por ti que me lê, mas muito mais bonita?...”

Ora, está mais do que clara a intenção do autor de que seja realizada uma múltipla leitura de seu texto, e que o imaginário esteja presente na construção desses sentidos. O autor inclusive nos estimula à criação de personagens (“o meu herói menino tem as suas aventuras

aprazadas fora da sossegada terra onde vivem os pais, suponho que uma irmã, talvez um resto de avós, e uma parentela misturada de que não há notícia”). E os alunos perceberam o quanto a liberdade de criação estimulada por José Saramago foi seguida à risca por Juan Pablo Etcheverry. Quando perguntados sobre as diferenças entre as duas obras, não titubearam: listaram uma série de “acréscimos” narrativos no filme, como o personagem do besouro (no livro, o menino se desloca de sua casa à floresta com uma curiosidade natural da infância, uma fuga pelos fundos do quintal, seguindo um besouro, que o conduzirá à descoberta de um mundo novo, cheio de desafios - “vou ou não vou?” - do qual não abre mão de enfrentar), a pétala que cobre o menino (no filme, não tem as cores do arco-íris, como no livro) etc.

Mas havia algo diferente, no momento em que o menino atravessa o riacho, em relação à mudança do ambiente? Qual a diferença entre o mundo do menino e o novo mundo que está a adentrar? O mundo do qual vem o menino está cheio de tijolos, tem muita construção, e não há verde. Mesmo o verde que o pai do menino tenta trazer para casa, por meio da retirada de uma pequena árvore, não é significante, torna-se propriedade privada.

E quanto às pessoas? Na obra original, conduziam o menino como herói, após salvar a flor, mas no filme não há essa necessidade do aparecimento de um herói. Em vez disso, as pessoas da vila contemplam a flor, enquanto no entorno são vistas máquinas e construções.

Há alunos ainda inquietos, dispersos, diante dos livros, durante a nossa fala. Sempre existe a necessidade da escuta, porque a leitura é essa possibilidade de contemplarmos o dizer. E não é somente a leitura em voz alta; mesmo durante a leitura silenciosa, o que verdadeiramente importa, segundo o próprio Saramago (2002), é a atenção que prestamos à voz do nosso pensamento.

Novamente ocorreram empréstimos de três livros que já haviam sido solicitados anteriormente por outros alunos – *Um estudo em vermelho* (Conan Doyle), *O diário de um mago* (Paulo Coelho), *Antes do baile verde* (Lygia Fagundes Telles), *O encontro marcado* (Fernando Sabino). Isso mostra mais uma vez que, entre os alunos leitores, há comentários, sobre os livros que estão lendo, que despertam o interesse de outros colegas. Bazerman (2011, p. 141) afirma que as atividades humanas que envolvem mais de uma pessoa possuem um elemento comunicativo forte e, por causa disso, “quanto mais importantes forem as ações comunicativas na atividade, maior será a influência da organização da comunicação não apenas sobre a natureza e a organização da atividade, mas também sobre as relações sociais desenvolvidas nessa atividade”. Em um relato realizado ao final da Oficina de Leitura, a

Participante 5 chegou a comentar: “A partir do grupo de leitura, me aproximei mais dos outros alunos, por meio de debates divertidos e de livros que tínhamos lido. Foi muito prazeroso ter participado, ter tido acesso e ter tido vontade de ler livros que eu nunca pensaria em ler”.

5º Encontro

Lemos *É um livro* (2010), de Lane Smith, e depois exibimos o curta-metragem *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore* (15', 2011), de William Joyce e Brandon Oldenburg. Tínhamos como objetivos realizar uma leitura, de preferência comparada, refletindo sobre o papel do livro em nossas vidas e as diferenças existentes entre a leitura de livros tradicionais e os livros digitais.

Colocamos, para a leitura de *É um livro*, que, em princípio, a diferença principal entre o livro tradicional impresso e o livro eletrônico está relacionada aos atrativos a mais que um texto pode apresentar na versão digital. A leitura de um livro tradicional, em geral, está voltada para a produção de sentidos em função de um único conteúdo, o texto contido no livro. Na versão eletrônica, os atrativos dispersam o leitor, principalmente aquele acostumado com os hipertextos da *Internet*. Enquanto lê um parágrafo, em um hipertexto ou livro eletrônico, o leitor verifica *e-mail*, acessa *facebook*, *blogs*, *youtube* etc., porque, se esses recursos adicionais não estiverem diretamente ligados ao texto principal (o que seria o livro), estarão de forma indireta, no leve clicar de um *mouse*. A mera possibilidade de estar conectado à rede provavelmente já interferirá na leitura do livro (BRITO, 2012b).

Em geral, o texto eletrônico poderá dispersar e induzir o leitor a uma leitura fragmentada, dispersa, superficial, quase uma leitura de noticiário. A leitura do livro impresso, por sua vez, permitirá uma maior concentração, uma maior dedicação ao texto, logo, estimulará a reflexão, a leitura aprofundada. O livro tradicional, enquanto objeto, proporciona uma experiência distinta de fruição plástica, sensorial, uma vez que os suportes impressos são distintos, para cada título ou nova edição. Não à toa, sempre deixamos à mostra, na mesa redonda de debates, cerca de 200 títulos, porque acreditamos que “os alunos devem ver os livros, tocá-los, folheá-los, cheirá-los. Uma capa, uma ilustração, um título, um projeto gráfico inovador podem despertar o interesse dos leitores pelos livros” (BRITO, 2010).

O filme *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore* estimulou muitas observações, por parte dos alunos. Inicialmente solicitamos que tivessem atenção às várias homenagens ou referências apresentadas no filme. Infelizmente poucos puderam enxergar as marcas da intertextualidade presente naquele discurso fílmico, principalmente as referências ao *Alice no país das maravilhas*. A narrativa do filme conta a história de Morris Lessmore, que um dia é arrastado por um tornado a um lugar onde os livros estão vivos e oferecem a cada um a sua história. É uma ode ao amor pelos livros e à importância da leitura na transformação de nossas vidas. Os alunos observaram, por exemplo, que no início o personagem parece abatido, depois, ao entrar em contato mais profundamente com os livros, vai assumindo outra personalidade, fica mais “feliz”. E como podemos visualizar a felicidade do personagem? Há um momento em que ele compartilha seu amor pelos livros com outros moradores da região; pessoas vão à sua casa para pegar livros. Ocorre a mudança de cor das personagens, quando entram em contato com os livros, como se houvesse uma mudança, uma transformação em suas vidas. Observamos que, após o furacão, o mundo está cinza, e o personagem apático começa a ver a paisagem colorida, logo após travar uma relação mais estreita com os livros.

Um aluno reconheceu que o livro “doente”, um personagem do filme, somente voltou à vida após ser lido. Citamos José Saramago, que dizia que um livro não lido é um livro sem voz, morto na estante. O livro ganha vida por meio da voz e na voz do leitor.

6º Encontro

Continuando o debate sobre o texto *É um livro* e o filme *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore*, apresentamos a seguinte afirmação do dono da *Microsoft*, Bill Gates: “Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever... Inclusive a sua própria história.” Depois, iniciamos um diálogo sobre o poder de transformação proporcionado pelos livros.

A escrita da história pessoal do personagem não somente se refere à escrita de um livro, mas à capacidade de refletir conscientemente sobre a própria história, à capacidade crítica de atuação nas próprias ações e na sociedade. Morris Lessmore percebeu que os saberes adquiridos nos livros proporcionaram a ele uma relação mais amistosa com as próprias crenças, obsessões. E percebeu também que as várias possibilidades de leitura que

encontrou ao longo da vida não o tornaram mais confuso, e sim mais amadurecido. Embora não entenda muitas coisas, tem consciência de que isso não tem importância diante do que se pode apreciar na vida, diante do poder mágico e majestoso da vida. A ode aos livros é uma ode à vida, porque os livros são uma celebração da cultura humana, do poder questionador do homem, que carrega a dúvida e está sempre mais satisfeito por gerar perguntas do que por obter respostas. A curiosidade move o homem, pois somos produto de nossa própria imaginação, e esta é movida pela pergunta.

Após o pequeno debate sobre os textos, foi exibido o documentário *Ariano: Impressões*, de Claudio Brito. Antes, o escritor Ariano Suassuna foi apresentando, de acordo com as impressões próprias do facilitador. Aspectos humanos foram lembrados, como a relação de Ariano com sua esposa, Zélia Suassuna, no ato de propaganda de seu romance *A história de amor de Fernando e Isaura*, seu primeiro romance, escrito em 1956, mas somente publicado em 1994.

Chamamos a atenção para dois tópicos presentes no documentário, intitulados “O primário” e “Os livros”, que tratam, respectivamente, da relação do escritor com a escola e a influência dos livros, principalmente do pai, na sua formação humana e literária. Dessa forma, aproveitamos para dizer que uma das maneiras mais interessantes de estimular a leitura de nossos filhos é criar uma biblioteca em nossas casas e, claro está, ler naturalmente na frente deles.

No documentário, no tópico “O primário”, a fachada da casa do professor é mostrada, antes da fachada da escola (as casas eram muito próximas). Curiosamente, Ariano Suassuna sempre disse que a escola onde havia estudado era justamente a casa do professor. Essa associação não é meramente afetiva (ele dizia abertamente o quanto gostava de Emídio Diniz, seu primeiro professor), mas estética, uma vez que a casa do professor é mais bonita e estava mais conservada que a antiga escola. Essa história é contada para lembrar a importância da estética em nossas vidas, da nossa relação com a Beleza e a Arte. E essa relação com o estético não é unicamente privilégio ou sortilégio dos artistas, também é uma característica do leitor literário, que busca, segundo Gullar (1993, p. 19) no “seio da banalidade, o maravilhoso, o poético, o dramático, o inesperado, enfim, esse acontecimento que chamamos de obra de arte” ou, simplesmente, uma espécie de encantação obtida pela fruição estética.

Então, contamos mais uma história de Ariano Suassuna, para exemplificar a necessidade, muitas vezes, de transfigurar a realidade poeticamente, a fim de obter o

sentimento encantatório próprio do êxtase criativo. Ao se apresentar pela primeira vez a Zélia de Andrade Lima, que seria sua futura esposa, o escritor arrisca, de maneira perturbada: “Você não se importa de me conhecer assim, sem ninguém para nos apresentar?” Esse fato está relatado, ficcionalmente, no livro *A história de amor de Fernando e Isaura*.

As conversas sobre Ariano Suassuna e seu primeiro romance surtiram efeito: o livro *A história de amor de Fernando e Isaura* foi emprestado pelo Participante 2, que viria a se tornar profundamente interessado no autor do *Romance d’A Pedra e o Reino*, chegando a pegar emprestado, o *Auto da Compadecida* e a assistir a documentários sobre o escritor.

7º Encontro

Propomos, para debate, um novo tema, não previsto no Plano de Atividades original, intitulado “O muro”, em duas perspectivas de análise: uma relacionada à segurança, mostrando dados de uma pesquisa realizada pela Polícia Militar do Paraná, em 2009; e a outra, relacionada à arte, por meio de uma composição do Pink Floyd *Another brick in the wall* (George Waters) e o poema *O muro* (Manoel de Barros). A análise temática teria cunho interdiscursivo, considerando que não existe necessariamente um discurso isolado do outro, para o mesmo tema abordado.

Exibimos, por meio de fotos, uma pequena apresentação sobre a História do Muro. Diversos muros foram visualizados, cronologicamente – a Muralha da China, os Muros Nazistas, o Muro de Berlim, o Muro da Cisjordânia – até chegarmos aos muros das residências no Brasil atual, classificados como muros altos e baixos. Os muros altos são, em geral, envoltos em cercas elétricas, e os muros baixos sempre a exibir jardins e fachadas (várias fotos de casas da cidade da capital paraibana foram apresentadas, para comparação). Também foram apresentadas fotos de casas do interior do Nordeste, do livro *Pinturas e platibandas*, de Anna Mariani. Por fim, após a exibição das fotos, comentamos uma pesquisa realizada pela Polícia Militar do Paraná, em 2009, que mostrava que 71% dos ladrões preferiam assaltar casas com muros altos e que 60% deles já haviam escalado muros para roubar casas. O próprio coordenador da pesquisa recomendava, para maior segurança das suas casas, que os moradores conversassem mais com os vizinhos, em vez de permanecer fechados e monitorados por câmeras.

Apresentamos várias fotos de casas de muros altos da capital paraibana com o intuito de gerar as seguintes reflexões: estamos realmente mais seguros com os muros altos? Vamos pensar esteticamente: quais as casas mais bonitas, as de muro alto ou baixo? Se os muros altos são considerados feios, quais as razões de insistirmos neles? Será que realmente estamos seguros vivendo isolados em verdadeiras fortalezas?

A naturalização ou aceitação de certos conceitos (como o conceito de que o muro eletrificado serve para nos proteger, para nos isolar de possíveis invasores) se opõe à leitura crítica da realidade. Por que a existência dos muros eletrificados? A quem eles interessam? Será que realmente nos protegem? Será que o isolamento que eles proporcionam, o distanciamento da rua e dos vizinhos, está de acordo com a formação das sociedades humanas, baseada no agrupamento e na integração entre pessoas?

Queríamos, com a temática do muro, discutir, na Oficina de Leitura, o conceito de comunidade. Segundo Bauman (2003, p. 7), a comunidade é “um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante”, que fornece segurança, bem-estar, em benefício da liberdade de expressão. O objetivo da comunidade é trabalhar coletivamente para que, individualmente, o sujeito tenha seus direitos de liberdade garantidos, para exercê-los com responsabilidade e consciência. Se abrangêssemos o conceito de comunidade às práticas de leitura, teríamos, poderíamos chegar ao conceito das comunidades de leitores. De acordo com Chartier (1994, p. 11-27), uma comunidade de leitores é um grupo social que possui práticas de leitura com expectativas, interesses e interpretações particulares que definem uma identidade própria. Um grupo de leitura regido pela leitura dialógica – uma prática de leitura definida com base na solidariedade, na troca de experiências e no gesto vocal poético, na perspectiva a formação de leitores competentes – busca o conforto e a segurança de um espaço democrático de interação verbal, representado pela Oficina de Leitura, para exercer o seu direito inalienável de acessar esse valioso patrimônio cultural chamado literatura.

Nesse aspecto, qual o papel ideológico da escola na formação de um sujeito crítico? Em que ela ajuda o aluno na reflexão de sua realidade e na conscientização de que a experiência é um conhecimento construído socialmente? De que forma a escola contribui para formar sujeitos engajados socialmente, capazes de perceber que transformação ética e estética individual – todos os alunos concordaram que é muito mais agradável olhar para a foto de uma casa de muro baixo com jardim do que para uma casa de muro alto com cerca elétrica – provoca mudanças na nossa forma de lidar com o próprio mundo e com as pessoas (uma aluna

chegou a comentar que as pessoas para ela são estranhas, e que tem dificuldades de se relacionar, pois não confia em ninguém).

A escola reflete a nossa condição humana ou os textos trabalhados por ela são eminentemente fornecedores de conhecimento, de “verdades” inquestionáveis? O mundo da escrita da escola enaltece os textos que, segundo Althusser (1980, p. 60) ratificam o papel da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado comprometido com a formação de sujeitos passivos (trabalhadores explorados), ativos (capitalistas exploradores) e repressores (agentes da ordem estabelecida), submetidos “livremente” à aceitação de um mundo imutável.

O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito [quem ideologicamente determina e ordena], portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição, portanto, para que «realize sozinho» os gestos e os actos da sua sujeição. Só existem sujeitos para e pela sua sujeição. (ALTHUSSER, 1980, p. 113)

Castro (2005) afirma que a escola está preocupada em fornecer conhecimento, em preparar os indivíduos para uma “sociedade dominada pela tecnologia, seus conhecimentos e produtos”, esquecendo, muitas vezes, que o ser humano é muito mais do que um indivíduo racional e utilitarista voltado para a produção e o consumo de bens. Precisamos, além do conhecimento prático que nos ajuda a lidar com a natureza e a transformar a matéria em objetos que nos proporcionam conforto e bem-estar físico, de reflexões e questões que nos proporcionem encontrar um sentido para a vida, um equilíbrio interior, ou seja, precisamos de um suporte narrativo que nos conduza à sabedoria. O conhecimento técnico-científico - que se apresenta como uma linguagem instrumental, utilitária, não ambígua – está associado aos textos informativos, didáticos, acadêmicos, filosóficos etc. Já a sabedoria – baseada na linguagem poética e na experiência concreta e intuitiva de vida – relaciona-se principalmente aos textos religiosos, míticos e literários, e é construída a partir da reflexão sobre a vida e do poder criativo da imaginação.

O que nos ajuda verdadeiramente na vida concreta, que se faz na relação com o outro, é a sabedoria. Daí a importância da valorização de narrativas ficcionais dentro da escola. Elas possibilitam que nos conheçamos a partir das experiências vividas por semelhantes nossos dentro do universo imaginário da literatura (MACHADO, 2007, p. 53).

8º Encontro

Distribuimos um pequeno pedaço de papel para cada aluno. Solicitamos que escrevessem uma palavra qualquer. Depois pedimos que falassem sobre as palavras que escreveram (amor, viver, amizade, melancolia, impotência e Jesus).

O exercício tinha como finalidade mostrar que a escolha de uma palavra, entre milhares de outras, tem a ver com uma afinidade, uma intimidade do leitor com a palavra que escolhe. Lembramos a seguinte afirmação de João Guimarães Rosa, “Cada palavra é, segundo sua essência, um poema”. Ao escolher uma palavra, muitas outras foram silenciadas propositalmente. A leitura da palavra é pautada numa soma de saberes e dizeres, num conhecimento prévio de mundo que autoriza o leitor a comentá-la, e esse comentário é feito numa perspectiva muito pessoal, baseada em questionamentos e conceitos próprios. Ao mesmo tempo, a palavra, dentro do contexto em que foi solicitada, estabelece um vínculo do leitor com seus interlocutores, pois ele será *lido* pelos demais, a partir de seu gesto vocal. E o processo de “recepção” da voz poética é onde pode ocorrer a *performance*, que “é um momento privilegiado da ‘recepção’: aquele em que um enunciado é *realmente* recebido” (ZUMTHOR, 2005, p. 141). Os alunos não foram informados previamente de que teriam de falar diretamente sobre a palavra que escreveram, mas, de alguma forma, sentiam que falaria algo, por isso escolheram uma palavra que pudesse defini-los perante os outros, que criasse uma impressão perante os outros que, essencialmente, apresentaria sua própria identidade ou maneira de ser e estar no mundo.

[...] A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (VOLOSHINOV, 1995, p. 41).

Em relação ao “amor”, uma aluna comentou que era uma palavra que, para ela, regia as relações entre as pessoas. Outro aluno, que havia escolhido “viver”, mencionou que, nos dias atuais, poucas pessoas lembram a importância da própria vida ou como é bom viver. Para outra aluna, a “amizade” é a coisa mais importante do mundo, pois estabelece vínculos amorosos entre as pessoas. Sobre a palavra “melancolia”, a aluna que a escolheu afirmou que é uma palavra que, embora para muitos lembre a tristeza, para ela é uma possibilidade de reconstruir a própria vida, pois nos dá uma boa oportunidade de refletirmos sobre o que nos está deixando tristes e, desta forma, nos permite um aprendizado sobre nós mesmos.

As palavras e as reflexões produzidas refletem a importância da voz em *performance* para extrair do texto a obra. Segundo Zumthor (2005, p. 142), se o texto é a “sequência linguística que constitui a mensagem”, a obra é “aquilo que é poeticamente comunicado, aqui e agora”. Um mero vocábulo, com um significado particular, quando enunciado, na perspectiva de expressar um sentimento, uma aspiração, num gesto vocal com ritmo próprio, numa entonação com sonoridade emotiva, pode produzir nos leitores ouvintes não somente um interesse e uma admiração pessoal pelo leitor intérprete, mas também conduzi-los à utilização de referências socioculturais, apresentadas pela voz da *performance*, que influenciarão a sua conduta diante do mundo.

9º Encontro

A aluna que escolheu a palavra “impotência” comentou que, diante de certas dificuldades na vida, sente-se impotente. Mas percebe que, se procurar de alguma forma aprender com essas dificuldades, em geral aprende muito, e ganha experiência. A aluna que havia escrito a palavra “Jesus” disse ser uma pessoa religiosa, e não consegue ver a sua vida sem a orientação uma espiritual cristã.

Interessante observar que todos os alunos optaram por escolher palavras que diziam respeito às suas próprias vidas. Ninguém quis falar de algo que não lhe era familiar, que não lhe era íntimo. Quando nos identificamos com o que lemos, o nosso dizer é mais fluente, vivo e dinâmico, embora, muitas vezes, esteja associado a sentimentos profundos, dolorosos, típicos da metafísica da condição humana. Há certa angústia nos dizeres dos alunos, ansiedade, apreensão diante da realidade agressiva que os cerca. Buscam singeleza, sentimentos essenciais que estabelecem vínculos humanos, que possibilitem uma interação verdadeira entre as pessoas. “Sinto, às vezes, que vivemos, na relação com as pessoas, como essas pessoas isoladas, dentro de casas de muros altos e cercas elétricas”, disse uma aluna. A leitura de suas palavras acaba se tornando uma leitura de suas próprias vidas.

Zumthor (1993, p. 114) conhecia bem o potencial poético e transformador da palavra dita: “É pela palavra, e somente por ela, que se manifesta plenamente o humano”. E a palavra poética dita é a memória interdiscursiva que tece a imagem concreta daquele que se expressa na e pela voz. O sujeito falante, inserido em uma tradição ideológico-discursiva, busca, na dialética de seus conflitos internos, a estabilidade em um discurso norteador que,

essencialmente, é uma práxis que definirá sua própria identidade. “Todo discurso é ação, física e psiquicamente efetiva. Donde a riqueza das tradições orais, contrárias ao que quebra o ritmo da voz” (ZUMTHOR, 1993, p. 75).

O que nos ajuda verdadeiramente na vida é a sabedoria. Encontramos sabedoria em um livro de Matemática? A Matemática é platônica, trabalha com um mundo ideal, modelos perfeitamente organizados. E a vida não é assim. A vida é caótica: paixões, tristezas, alegrias, angústias, medos, incertezas etc. O conhecimento científico é incapaz de lidar com a angústia da condição humana, com a busca do sentido da vida. Somente as questões eminentemente humanas presentes nas linhas e entrelinhas dos livros filosóficos, religiosos e literários nos indicam caminhos que nos conduzem a um equilíbrio de nosso ser. Nesse aspecto, escritores de formações discursivas distintas podem debater o mesmo tema, empregando um olhar humanizado, metafísico (SABATO, 2006, p. 102).

10º Encontro

Lemos três textos em sala de aula: *Homem no mar* (Rubem Braga), *O poder invisível que serve de apoio a nossas vidas* (Hiroyuki Itsuki) e *A águia e a galinha* (Leonardo Boff). Antes da leitura, apresentamos uma pequena biografia de cada autor, enfatizando as crenças pessoais de cada um (Braga, ateu; Itsuki, budista; Boff, cristão). Depois solicitamos aos alunos que verificassem possíveis pontos de intersecção entre os textos, pontos comuns. Os três primeiros alunos disseram que os pontos comuns aos textos eram: 1) liberdade; 2) persistência; 3) solidariedade. O intuito desse trabalho de mediação era refletir sobre os valores humanos, tendo como base referências espirituais distintas, para, assim, conforme Dell’Isola (2001, p. 21-22), mostrar que, mesmo estando a leitura vinculada às nossas estruturas socioculturais, e, por isso, acabar sendo *produzida* de maneira distinta pelos leitores variáveis, é possível estabelecer, quando estamos tratando de valores humanos inerentes – como a amizade, a solidariedade, a lealdade, o respeito, a misericórdia, o afeto, o perdão etc. – independentemente de posições religiosas, é possível encontrar em denominador comum. Nesse aspecto, a filosofia pode ser uma grande aliada.

Comentamos, por exemplo, que, para Sartre (1964), a liberdade não pode ser analisada sem considerarmos a consciência e a responsabilidade. Somos livres para fazer o que quisermos, mas devemos fazê-lo com consciência, conhecendo as consequências de nossos

atos, pois devemos seremos responsáveis por eles e devemos assumi-los. “A mesma coisa que o pastor diz”, uma aluna comentou.

Mais uma vez verificamos que, quando se trata da condição humana, os saberes humanos confluem para o mesmo ponto: a redução do sofrimento e a busca da felicidade ou bem-estar.

CAPÍTULO III

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A LEITURA EM UM ESPAÇO DIALÓGICO-LITERÁRIO

No hay temas grandes y temas pequeños, asuntos sublimes y asuntos triviales. Son los hombres los que son pequeños, grandes, sublimes o triviales.

ERNESTO SABATO, *Abaddón el exterminador*

Este capítulo tem como objetivo a análise de representações sociais sobre a leitura em relatos escritos por alunos participantes da nossa Oficina de Leitura. Solicitamos aos alunos que escrevessem suas impressões sobre a oficina, no primeiro mês e após o término das atividades. Os alunos foram estimulados a escrever com base em algumas perguntas específicas que serviriam como referência para a escrita do relato. Entre algumas perguntas que foram realizadas, relacionadas ao método do professor leitor e da escola, à relação com os colegas, à leitura em sala, poderíamos destacar as seguintes: o que mais marcou você na Oficina de Leitura, isto é, o que você poderia destacar como importante ou diferente que mais chamou a sua atenção? Como você se vê como leitor, antes e depois da oficina? Você se sente hoje mais motivado para ler? O professor contribuiu para despertar um maior interesse seu pela leitura? A oficina contribuiu para melhorar a sua relação com os colegas participantes? Você gostou do método do professor? Permite um envolvimento com a leitura?

A partir dos relatos escritos, e tendo como referência teórica os estudos de Volishinov sobre a interação verbal e de Moscovici sobre representações sociais, pretendemos analisar algumas representações sobre a leitura dos alunos no período de atividades da oficina, ou seja, verificar se houve a permanência de algumas representações e, principalmente, como outras foram sendo construídas a partir da interação verbal existente em um espaço criado para o desenvolvimento de uma leitura dialógica.

As pesquisas com questionários sobre leitura, na perspectiva de estabelecer os efeitos que essa prática cultural exerce sobre os leitores, em geral estão centradas na análise do consumo cultural, tendo como objetivo estabelecer o perfil leitor de um sujeito por meio de parâmetros quantitativos, principalmente relacionados a livros possuídos, lidos e emprestados, frequência de leitura etc. No entanto, sociólogos de práticas culturais têm alertado (LAHIRE, 2004) para o fato de que, embora essas pesquisas forneçam dados comparativos entre diferentes grupos de leitores e, assim, permitam o desenvolvimento de políticas públicas de

acompanhamento e “reparação” de grupos debilitados, elas continuam sendo uma ferramenta pouco confiável para uma análise qualitativa mais concreta acerca da experiência leitora e dos efeitos do ato de ler na vida cotidiana do sujeito leitor. Na verdade, as informações oriundas das pesquisas com questionários podem reduzir o gosto ou a sensibilidade literária, conforme assinala Lahire (2004), a um simples efeito de legitimidade cultural, em que os leitores legítimos leem obras legítimas, de um cânone oficial e escolar, e por isso subestimam ou omitem obras consideradas “menores”. Logo, “la lectura en tanto experiencia social no puede ser abordada a partir de una sociología del consumo cultural; se sitúa por derecho propio en el marco de una teoría de la acción individual”²⁴ (LAHIRE, 2004, p. 188).

Na perspectiva da abordagem individual do sujeito leitor, que busca compreender os sentidos e as representações sociais responsáveis pela construção de sua identidade a partir da experiência literária, a análise dos relatos dos alunos leitores, acerca da mediação e das atividades presentes na Oficina de Leitura, surge como uma proposta viável de análise discursiva que poderá ajudar os educadores a conhecer melhor a subjetividade inerente à formação leitora. As pesquisas quantitativas traçam, em geral, um perfil leitor baseado principalmente em uma relação de assiduidade com a leitura (por exemplo, o sujeito pode ser classificado como leitor porque leu um livro nos últimos três meses, leitor assíduo porque leu três livros nos últimos três meses e não leitor, caso não tenha lido nenhum livro) ou buscam traçar o conhecimento cognitivo ou informação técnica dos leitores, avaliando a competência linguística que poderia definir o sujeito como bom, mediano ou mau leitor, como a pesquisa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Por outro lado, as pesquisas qualitativas, em geral originadas de gravações de entrevistas ou relatos escritos (e por isso são pouco realizadas para grandes amostragens), se preocupam mais com a qualidade da leitura do que com a quantidade de livros, valorizando mais a experiência da leitura na construção de sentidos e representações sociais.

Nesse aspecto, a análise discursiva dos relatos de impressões, presente neste capítulo, pode ser considerada um tipo de pesquisa qualitativa que busca uma aproximação maior não somente com a competência linguística do leitor (que tem que escrever e ler um texto que retrata suas próprias experiências leitoras), mas também com o seu conhecimento emotivo ou sentimento literário. Pretendemos avaliar o envolvimento dos leitores com os textos,

²⁴ "A leitura, como uma experiência social, não pode ser abordada a partir de uma sociologia do consumo cultural; situa-se, por direito próprio, no âmbito de uma teoria da ação individual" (tradução nossa)

principalmente literários, uma vez que seus relatos discursivos podem ser lidos e relidos por eles próprios, sem necessariamente ter como objetivo certa legitimidade leitora diante de um entrevistador, por exemplo, mas sim uma maior compreensão do papel dos textos e dos livros na sua própria formação leitora e uma maior reflexão crítica sobre os efeitos da leitura na construção de sua própria consciência de mundo interior e exterior.

Destacamos quatro aspectos, relacionados às representações sobre a leitura, que foram considerados fundamentais para os próprios participantes da oficina: 1) o papel da escola na formação leitora de seus alunos; 2) a importância da leitura compartilhada, principalmente no que se refere à interação e à troca de experiências sobre as leituras entre os participantes; 3) a influência do professor leitor; e 4) a transformação interior ou construção de si mesmos a partir do contato com os textos literários. Em todos os aspectos analisados, observamos que, para os jovens, a leitura é uma ação individual que permite uma abertura para o mundo e para o outro, por meio de um deslocamento ou distanciamento que proporciona uma reflexão sobre as relações sociais que o sujeito leitor constrói com a família, a escola, os amigos e o trabalho. Logo, a leitura é um instrumento de socialização e solidariedade (PETIT, 1999, p. 100-104).

3.1. Interação verbal e representações sociais

O processo de construção da linguagem é inerentemente interativo e dialógico, uma vez que o ser humano busca, por meio de um sistema de sinais, dar sentido a um mundo ou a uma realidade constituída de objetos ou coisas, para, assim, expressar seu próprio mundo (interior e exterior) que sente e tenta compreender. Mas a compreensão se faz no outro, por isso o sistema de sinais estabelecido por uma linguagem deve ser discutido, compartilhado e aceito entre os seres humanos, para que possa fazer sentido num processo de interação verbal.

Valendo-se de diferentes linguagens, o homem tenta explicar o mundo ou aplacar-lhe a presença enigmática, absurda. De certo modo, a linguagem é uma espécie de tradução do sistema de coisas – *sem sentido* – num sistema *com sentido*, sistema de sinais. A linguagem tem sentido porque ela é uma criação do homem que emprestou significação aos sinais que a constituem. (GULLAR, 1993, p. 29).

A necessidade do ser humano se expressar por meio de uma linguagem é, portanto, consequência natural de sua interação com os “enigmas” presentes no seu entorno, que tentará, ao longo de sua vida, principalmente utilizando a sua voz e a sua escuta, decifrar, para, de certo modo, expressar seu “sentimento de mundo”. Por isso, para Voloshinov (1995

[1929], p. 112-113), a expressão humana, a palavra ou a enunciação é fruto de uma intencionalidade discursiva, portanto ideológica, que visa sempre ao outro. A expressão humana é da ordem do “psiquismo do indivíduo”, pois seu “conteúdo” se forma no interior do indivíduo. O ato expressivo é por natureza dual: a interação surge a partir de uma comunicação entre o “conteúdo interior” do locutor e uma “objetivação exterior” destinada ao interlocutor. A palavra variará de acordo com os laços sociais estabelecidos entre o locutor e o interlocutor e o contexto em que ocorre a interação, ou seja, o sentido da palavra é estabelecido pelo contexto, pela “atmosfera” ou espaço sócio-histórico em que se encontra o “auditório social” (o interlocutor ou os interlocutores) do locutor. “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.”

A interação verbal, segundo Voloshinov (1926), não ocorre somente no plano conversacional concreto. A obra artística, como produto sociocultural discursivo, é uma expressão ideológica e estética, e por isso, a construção de sentidos que proporciona pode ser vista como uma forma particular de relação recíproca entre seu criador e seus receptores. “É que a arte é, como o sonho, uma linguagem, um sistema de significações, e não um sistema de coisas como o mundo material” (GULLAR, 1993, p. 26), e, por isso, necessita de um processo interativo para a construção de sentidos. Nesse aspecto, um receptor, quando atua como narrador intérprete de uma obra artística, pode, por meio da entonação da voz e do gesto corporal, dentro de um contexto específico, conduzir outros receptores (leitores ouvintes) a construir seus próprios sentidos em relação à mesma obra (que podem ser distintos do narrador intérprete) ou, da mesma forma, pode contribuir para despertar o seu interesse por uma obra desconhecida, agora anunciada ou propagandeada pelo narrador intérprete.

Por medio de la entonación y el gesto, el hombre se compromete socialmente y toma activa posición respecto de ciertos valores que conforman los fundamentos mismos de su existencia social. Y es precisamente este aspecto objetivo y social de la entonación y el gesto (y no su aspecto subjetivo y psicológico) el que debe interesar [...], en la medida en que es allí donde residen las fuerzas estéticamente creadoras que edifican y organizan la forma artística de esos fenómenos²⁵ (VOLOSHINOV, 1926).

²⁵ Por meio da entonação e do gesto, o homem se compromete socialmente e toma posição ativa em relação a certos valores que formam a base de sua existência social. É precisamente este aspecto objetivo e social da entonação e do gesto (e não o seu aspecto subjetivo e psicológico) que deve interessar [...], na medida em que é aí onde residem as forças esteticamente criadoras que edificam e organizam a forma artística desses fenômenos (tradução nossa)

O gesto, para Voloshinov, é o corpo em movimento em busca de uma expressão, e a entonação, mais do que distinguir palavras, pode expressar sentimentos, num contexto específico e, por isso, “la entonación establece una estrecha relación entre el discurso y el contexto extra-verbal: la entonación conduce, en cierto modo, el discurso hacia fuera de sus límites verbales” (VOLOSHINOV, 1926). Esse gesto vocal, produzido consciente e poeticamente a partir de movimento corporal e uma mudança na tonalidade da voz, quando é utilizado para transmitir um texto (leitura em voz alta) ou partilhar impressões (leitura compartilhada) torna-se, segundo Zumthor, uma experiência performática singular.

Pouco importa o estatuto do texto comunicado, seja ele preparado ou improvisado, fixado ou não por uma escrita anterior. Disso tudo eu só retenho que, num instante determinado, este texto foi transmitido por uma voz humana e que (mesmo que ele fosse, por outro lado, objeto de cem leituras solitárias, puramente visuais) este exato instante o transformou em um monumento incomparável, porque único. (ZUMTHOR, 2005, p. 141).

Para Zumthor, a voz poética, ao transmitir o texto literário, torna-se coautora da obra literária, que é produzida pela *performance*. Essa construção da obra performática, segundo Voloshinov, processa-se por meio da existência da prática discursiva. De acordo com Voloshinov (1995 [1929], p. 112-113), a mais genuína forma de expressão humana é a voz, que, vinculada a uma necessidade de comunicação dentro de uma estrutura social, é fundamental na construção de uma prática discursiva entre sujeitos. O ser humano essencialmente está predestinado à interação social. Nesse aspecto, o individualismo é uma prática ideológica exterior que se opõe à necessidade interior humana de socialização. Somos seres inerentemente sociais e interativos, a linguagem se constrói através da interação humana. “Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social” (Ibidem, p. 117).

E é justamente nesse “território social” interior onde se desenvolvem as chamadas representações sociais. Da mesma forma que Voloshinov, que desenvolveu sua teoria dialógica com base na construção da identidade social do sujeito e da necessidade de comunicação entre o seu mundo interior (psicológico) e o exterior (social), Moscovici elaborou uma teoria, no início da década de 1960, considerando a hipótese de que as interações humanas constroem representações sociais a partir da necessidade de adaptação ou acomodação a novos saberes ou conhecimentos vigentes. “Todas as interações humanas,

surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza” (MOSCOVICI, 2010, p. 40).

Citando a Moscovici, Mora (2002) argumenta que a representação social é uma modalidade de conhecimento produzida por meio de atividades psíquicas que visam a tornar compreensíveis as realidades física e social, a partir de uma análise social-comportamental inerentemente vinculada à interação entre os indivíduos. “La representación social es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social”²⁶ (MORA, 2002). Portanto, as representações sociais surgem no processo inerente da comunicação e da cooperação entre pessoas, porque não podem ser criadas por indivíduos isoladamente (MOSCOVICI, 2010, p. 41).

A representação social tem como característica principal o dinamismo das opiniões em busca do sentido ou senso comum. Nesse aspecto, de acordo com Banchs (*apud* MORA, 2002), se diferencia de outras noções cognitivas, geralmente a ela associadas, tais como o estereótipo (que se caracteriza por sua rigidez) e a imagem (mero reflexo do mundo exterior).

Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la *producción* de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una *reproducción* de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado.²⁷ (MOSCOVICI, 1979).

Para Jodelet (1984), o dinamismo da representação social deve-se principalmente aos vários fatores sociais que influenciam a sua construção: o contexto em que se encontram os interlocutores; o tipo de comunicação que é estabelecida entre eles; a bagagem, formação cultural ou conhecimento de mundo de cada interlocutor; e os códigos, valores e ideologia associados a cada grupo de pertença dos interlocutores. Portanto, o estudo das representações sociais considera o ser humano como um sujeito em processo contínuo de transformação psíquica, buscando a compreensão da sua realidade, formando opiniões e ideias que o ajudarão a compreender melhor o mundo em que vive e, desta maneira, estabelecer relações e

²⁶ "A representação social é o conhecimento do senso comum que tem como objetivo comunicar, manter-se e sentir-se dentro do ambiente social, e que se origina na troca de comunicações de um grupo social" (tradução nossa).

²⁷ As representações sociais são conjuntos dinâmicos, sua característica é a produção de comportamentos e relações com o meio[social], é uma ação que modifica ambos [interlocutores] e não uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, tampouco uma reação a um dado estímulo externo. (Tradução nossa)

vínculos humanos mais harmoniosos e, conseqüentemente, menos conflitantes. Ou seja, o que importa, para o estudo das representações sociais, não é observar e analisar especificamente o comportamento de uma pessoa, mas como e por que ela compreende o mundo de uma determinada forma (MOSCOVICI, 2010, p. 43).

Qual o principal ponto em comum entre as representações sociais de Moscovici e a interação verbal de Voloshinov? Para Didier (2006, p. 25), “todos os nossos discursos, as nossas crenças, as nossas representações são gerados por outras representações já existentes”. Ou seja, a nossa memória ou interdiscurso está constantemente interagindo com o presente intertextual na perspectiva de construir novos sentidos que nos conduzam a um estado de equilíbrio emocional e cognitivo. Nesse aspecto, tanto as representações sociais como as interações verbais são processos discursivos ou processos de leitura que visam à reflexão e ao questionamento da realidade de forma a chegar, conforme assinala Eco (*apud* MANGUEL, 2011: 460) ao “limite do sentido comum”.

A memória interdiscursiva, comum às representações sociais e às interações verbais, tem como característica inerente e fundamental o desenvolvimento de uma comunicação que seja compreensível mutuamente por locutor e interlocutor.

O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isso é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, separe na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentidos “minhas” palavras. (ORLANDI, 2001, p. 33).

À experiência interdiscursiva e inconsciente originada de nosso passado, soma-se a experiência consciente, intertextual e contextual (cultural e situacional) de nosso presente. Nesse aspecto, conforme assinala Zumthor (2000), tratando-se de um grupo de leitura compartilhada, em que a escuta se faz presente em um ambiente de solidariedade e respeito às diferenças, a voz dos locutores, ou mais especificamente a voz poética e literária do facilitador, um professor leitor, torna-se um elemento de transformação das representações sociais acerca da leitura. A voz, enquanto “objeto” que toca por meio de uma *performance* corporal (gestual e oral), exerce um papel importante na percepção e na reflexão do discurso proferido, o qual, inerentemente prenhe de marcas ideológicas, nunca é neutro. “Comunicar (não importa o que: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação” (ZUMTHOR, 2000, p. 61).

Considerando, então, aspectos associados à interação verbal, às representações sociais e à presença da voz em um espaço de leitura compartilhada, vamos agora analisar, com base nos relatos de impressões acerca de atividades realizadas na nossa Oficina de Leitura, as representações sociais sobre a leitura dos alunos leitores do segundo ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* João Pessoa.

Há vários aspectos comuns nos relatos de impressões dos alunos sobre o processo que vivenciaram na Oficina de Leitura, os quais, de certa forma, contemplam essencialmente as reflexões mais recorrentes direcionadas à promoção da leitura, à formação de leitores e à valorização de livros de literatura. Entre os principais, podemos destacar: o papel da escola na promoção da leitura; a leitura compartilhada; a influência do professor leitor; a transformação interior a partir de novos saberes. Esses quatro aspectos escolhidos para análise irão contribuir para a formação do leitor e sua relação com os livros. Nesse aspecto, o gosto pela leitura ou o envolvimento com os textos literários torna-se o principal critério de análise, ou seja, não nos preocupamos em mensurar certo capital cultural simbólico (por exemplo, a quantidade de livros lidos pelos alunos), mas sim verificar como os sujeitos leitores constroem, de um modo imaginário, as suas representações e a suas próprias experiências (LAHIRE, 2004, p. 184).

3.2. O papel da escola na promoção da leitura

A leitura na escola, para os alunos leitores da Oficina de Leitura, é objetivamente direcionada à interpretação de textos, visando a uma preparação para exames vestibulares, nas disciplinas de formação geral, e à atuação no campo profissional, nas disciplinas técnicas específicas. É uma leitura utilitária (decodificadora, mecânica, individualista e cientificista) que se opõe a uma quase inexistente leitura dialógica (crítica, criativa, compartilhada e humanística). Segundo os alunos participantes da oficina, a metodologia de leitura, empregada na escola técnica, valoriza a competência linguística, a decodificação da palavra escrita, e, por isso, o texto desempenha um papel mais importante do que o próprio professor, pois o que importa é que ocorra a tão desejada “compreensão do texto”, e não a preparação prévia e necessária à intelecção e fruição de sua forma e de seu conteúdo (SILVA, 1986, p. 39). Temos plena consciência de que ler é, antes de tudo, compreender, porque o “propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor,

numa determinada obra” (SILVA, 2000, p. 43). Mas, mais do que isso, ler é uma possibilidade de tomada de consciência, um “modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (Ibidem, p. 45). Quando não existe essa conexão entre o ato de ler a tomada de consciência do aluno leitor em relação ao seu horizonte de mundo, então o sentimento que surge naturalmente é o da inexistência de uma pedagogia de leitura direcionada à vida e à existência humana, conforme mostram os relatos de alguns dos participantes da Oficina de Leitura:

O método de leitura da oficina é muito diferente do da escola, que é voltado a livros “exatos”, sem histórias, [...] apenas necessário para o aprendizado da nossa área, tornando-se muitas vezes monótono e chato. (Participante 4).

Na oficina você lê o livro que tem vontade, na escola o que tem que ser lido [está] de acordo com a série [do aluno], ou que venha a estar relacionado a questões de vestibular. (Participante 5).

Em minha opinião, na escola não há incentivo à leitura. (Participante 6).

A leitura utilitária, decodificadora e obrigatória está associada a uma atividade monótona, entediante. Por não haver uma relação voluntária com os textos, uma busca pessoal motivada por interesses próprios, por ser uma atividade “forçada”, não espontânea, a Participante 6 considera ausente uma política de incentivo à leitura na escola. Aqui nos defrontamos com as duas vertentes da leitura existentes, segundo Roger Chartier, citado por Petit (1999, p. 19-20): o poder absoluto que se atribui ao texto escrito e da liberdade do leitor. A escola utiliza os textos escritos com o intuito de moldar leitores, submetê-los a uma “identidade coletiva” homogênea. Para Manguel (2011), a razão é muito clara, e diferencia um leitor de um mero decodificador de palavras escritas:

En nuestros tiempos, la mayoría de la gente del mundo es superficialmente letrada, capaz de leer un anuncio y de firmar un contrato, pero eso no basta para volvernos lectores. Leer es la capacidad de entrar en un texto y explorarlo al máximo de nuestras habilidades personales, tomando posesión de él en un acto de reinvencción. Pero un sinfín de obstáculos [...] se interponen en el camino de ese logro. Precisamente por el poder que la lectura le da al lector, los diversos sistemas políticos, económicos y religiosos que nos gobiernan temen a semejante libertad de la imaginación. La lectura en su mejor expresión puede llevar a la reflexión y el cuestionamiento, y la reflexión y el cuestionamiento pueden llevar a la objeción y al cambio. Eso, en cualquier sociedad, es una empresa peligrosa.²⁸ (MANGUEL, 2011, p. 461).

²⁸ Em nossos tempos, a maioria das pessoas no mundo é superficialmente letrada, capaz de ler um anúncio e assinar um contrato, mas isso não é suficiente para nos tornarmos leitores. Ler é a capacidade de entrar em um

A Oficina de Leitura surge então como um espaço de reflexão e debate, com a presença de livros literários, para que a convivência e a troca de experiências com outros interlocutores possam permitir um maior desenvolvimento do sujeito leitor, a partir do desenvolvimento da leitura competente.

A linguagem expressiva (textual, audiovisual, musical etc.) é empregada como um instrumento de fomento de ideias, de interação verbal, de maneira que a linguagem interior de cada leitor participante é afetada pela linguagem exterior dos textos e dos discursos dos seus interlocutores. Nesse aspecto, diferentemente dos suportes linguísticos informativos empregados pela escola para o desenvolvimento cognitivo e profissional dos alunos, a Oficina de Leitura propõe uma discussão interdiscursiva visando, primeiramente, ao envolvimento dos alunos com os temas, autores e textos trabalhados para, somente depois, considerar aspectos formais associados a competências linguísticas. Os relatos abaixo mostram a diferença entre o método empregado pelo professor leitor e a escola:

[O professor leitor] não se limitou só em falar para nós e em indicar livros, utilizou de outros meios como internet, música e filmes para passar o seu ponto de vista. (Participante 1).

[Na oficina], a leitura não se prende apenas à leitura tradicional, mas também a visual, que é muito útil, pois exercitamos o senso crítico. (Participante 7).

Na escola, geralmente trabalhamos com textos curtos, exercícios de interpretação, citação de autores. [...] Na Oficina de Leitura conhecemos obras de autores, discutimos sobre livros ou partes de algum livro, sobre a leitura em si; nossas percepções de leitura, as influências disso em nós, enfim, a interação com esse universo das letras é maior. (Participante 8).

A leitura dialógica realizada na oficina, ao se diferenciar do modelo “tradicional”, direcionado à interpretação de textos, cria um ambiente intimista, mais propício às mudanças no comportamento leitor. Segundo Petit, é importante que, visando à permanência e ao interesse literário dos alunos voluntários, seja criado um ambiente de aconchegante hospitalidade, em que muitos livros estejam presentes e que possam ser apresentados por um facilitador leitor. “En efecto, ‘encontrar vida en las palabras’ supone ‘estar con los libros sin escrúpulos’. [...] Es decir, esos objetos no deben convertirse en monumentos intimidatorios,

texto e explorar o máximo de nossas habilidades pessoais, tomando posse desse ato em um ato de reinvenção. Mas inúmeros obstáculos [...] interpõem-se no caminho dessa realização. Precisamente por causa do poder que a leitura dá ao leitor, os vários sistemas políticos, econômicos e religiosos que nos governam temem tamanha liberdade de imaginação. A leitura em sua melhor expressão pode levar à reflexão e ao questionamento, e a reflexão e o questionamento podem levar à objeção e à mudança. Isso, em qualquer sociedade, é um negócio perigoso. (Tradução nossa)

repulsivos”²⁹ (PETIT, 2009, p. 43). Nesse aspecto, considerando que as representações sociais são criadas por pessoas ou grupos específicos, uma vez que elas são o produto de ações e comunicações humanas, o ambiente de interação verbal proporcionado pela Oficina de Leitura pode estimular a desconstrução de certas representações e a construção de outras novas.

Podemos afirmar que o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo, participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual. (MOSCOVICI, 2010, p. 40).

A utilização de distintos suportes discursivos é uma indicação concreta de uma mudança ou transformação de paradigmas. Essa prática de leitura, quando dialógica, poderia provocar reflexões críticas e comparativas que, se discutidas e compartilhadas coletivamente, estabeleceriam novas representações sociais sobre a leitura dos livros literários, que devem estar à disposição durante os encontros, para a “propaganda” do professor leitor, empréstimos dos alunos e, inclusive, para que os próprios alunos possam mostrar uns aos outros os livros que leram ou que têm interesse em ler (PETIT, 2009, p. 36).

A leitura dialógica surgiria então a partir de uma diversificação maior de suportes discursivos e de uma troca maior de ideias entre os participantes, que representariam a própria diversidade do mundo e a própria maneira de estar no mundo, em constante contato com uma grande variedade discursiva, em um ambiente de acolhimento afetuoso e respeitoso, em que o respeito e a escuta são virtudes extremamente valorizadas.

Una vez más, es necesario deshacernos de las formas dualistas de pensar. Lo “no literario” y “lo literario” representan dos formas de lectura. Dado que ambos aspectos, el referencial y el afectivo, siempre estarán presentes en cierta medida durante la transacción, estas formas de lectura son diferentes pero no contradictorias. Forman parte de un continuum.³⁰ (ROSENBLATT, 2002 [1938], p. 15).

²⁹ "Na verdade, 'encontrar vida nas palavras' implica 'estar com os livros sem escrúpulos'. [...] Ou seja, esses objetos não devem se tornar monumento intimidantes, repulsivos" (tradução nossa).

³⁰ Mais uma vez, é necessário que nos desfaçamos das formas dualistas de pensar. O "não-literário" e o "literário" representam duas formas de leitura. Uma vez que ambos os aspectos, o referencial e o afetivo, sempre estarão presentes, até certo ponto, durante a interação, essas formas de leitura são diferentes, mas não contraditórias. Formam parte do um *continuum* (tradução nossa).

Dessa maneira, a leitura dialógica – diversificada e interativa – permitiria uma melhor construção de um “ponto de vista” pelo grupo de alunos da Oficina de Leitura e, nesse aspecto, coincide com a própria função da representação social.

3.3. A leitura compartilhada

Para Bamberger (1977, p. 79), um espaço de interação verbal em que ocorre a leitura compartilhada é um dos fatores que mais influenciam o interesse dos alunos pela leitura literária, principalmente em função da figura do professor leitor, que pode ministrar, nos encontros literários periódicos, “pequenas doses” de um dizer poético voltado para a importância da realização da leitura no dia a dia, de maneira a ser criado um hábito permanente de contato com os textos literários que permita uma associação coerente e concreta entre o que se vive ficcionalmente, por meio da leitura, e o que se vive realmente, nas relações humanas cotidianas. Nesse aspecto, Bamberger propõe o estímulo à leitura literária com base nos modelos sociolinguísticos de sua época: uma concepção interativa de leitura em que a troca de experiências com o material escrito torna o leitor um agente ativo da informação, um sujeito que constrói significados a partir de sua aprendizagem anterior, que envolve capacidade de predição, inferência, associação, interpretação, compreensão etc. (BRAGGIO, 1992, p. 71-72).

A Participante 8, no item anterior, alerta para algo muito interessante: que a “leitura em si” é discutir as impressões que temos sobre a leitura que fizemos, de maneira a verificar como essas leituras atuam em nossas vidas concretas. Falar sobre “percepções de leitura” é descobrir, na verdade, as influências que essas mesmas impressões exercem sobre nós e, dessa forma, compreender como elas influenciam nossa “interação com o universo das letras”. Logo, a leitura passa por um processo de interação com outros leitores que, por sua vez, nos aproximam ainda mais dos textos, pois acrescentam às nossas leituras novos sentidos que até então não tínhamos sido capazes de produzir, isto é, a interação com o outro aumenta nossa própria capacidade de leitura competente e de atenção à palavra escrita. A aluna leitora, por não ter tido a oportunidade de, nas aulas de língua portuguesa do IFPB – *Campus* João Pessoa, travar contato com uma prática de leitura que tivesse como foco o envolvimento dos leitores com os livros literários e o compartilhamento mútuo de suas impressões acerca dos textos lidos, acaba adotando, a partir das reflexões sobre a leitura que surgem na oficina, uma representação sobre a leitura, compartilhada por outros participantes, em que o diálogo, a

escuta e a leitura em grupo acabam sendo elementos que constituem a própria prática social da leitura, ou seja, são elementos que constituem a “verdadeira” e “adequada” maneira de ler no ambiente escolar.

A Oficina de Leitura está me tornando menos dispersa, me prendendo mais a escuta em vez da fala. (Participante 4).

Tenho a impressão que estou amadurecendo os meus conhecimentos sobre o que leio, e com vontade de ler mais. Estou gostando bastante da leitura dos livros em grupo. (Participante 5).

Estou gostando muito dos assuntos e debates em sala de aula, e não gosto do tempo que passa voando. (Participante 7).

A voz do outro aparece como um elemento catalisador que aproxima o leitor ouvinte da palavra escrita e reorganiza a sua representação social sobre a leitura. A Participante 5 acredita que está “amadurecendo” como leitora, ou seja, a convivência coletiva e a troca de experiências facilitam a compreensão dos conhecimentos que adquire nos textos escritos. Para Moscovici (1979), essa representação é uma forma de reconstrução mental da realidade que surge a partir do intercâmbio de informações entre os sujeitos, uma vez que nunca possuímos sozinhos toda a informação necessária e suficiente para estabelecer uma leitura sobre qualquer objeto social que pudesse ser considerada suficientemente relevante, ou seja, enriquecemos nossas leituras a partir de outras leituras. A estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior (o discurso). “O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social.” (VOLOSHINOV, 1995 [1929], p. 113). Portanto, somos seres formados ideológica, estética e eticamente a partir das interações verbais construídas socialmente.

Logo, para Voloshinov, a expressão interior (a representação social) do interlocutor está diretamente relacionada à expressão exterior (o discurso) do locutor, ou seja, nos influenciemos mutuamente em nossas representações e discursos. Além disso, Voloshinov alerta para o fato de que a situação extraverbal ou o contexto extraverbal do discurso também interfere indiretamente no enunciado. “La situación extra-verbal no es de ninguna manera la causa exterior del enunciado, no actúa sobre él desde el exterior como una fuerza mecánica. No, *la situación se integra al enunciado como um elemento indispensable, para su constitución semántica*”³¹ (VOLOSHINOV, 1926).

³¹ "A situação extra-verbal não é, de nenhuma maneira, a causa externa do enunciado, não atua sobre ele do exterior como uma força mecânica. Não, *a situação se integra ao enunciado como um elemento indispensável para a sua constituição semântica*" (tradução nossa).

Nesse aspecto, devemos considerar que a prática da leitura compartilhada valoriza a diversidade, principalmente em um espaço de interação verbal permeado de livros literários. No entanto, a escola positivista (a maioria das escolas tradicionais) é uma instituição conservadora, controladora da ordem do discurso. Nessa escola, o professor “no está preparado para trabajar con libros, en plural; está capacitado para trabajar con un libro [didático], que es el que él domestica a su manera, [...] pues la pluralidad de libros se visualiza como un peligro”³² (FERREIRO, 2000, p. 155-156). A pluralidade de livros significa lidar com diferentes saberes, conhecimentos – não somente os que estão contidos nos textos, mas, principalmente, os que serão produzidos a partir da inquietação e dos questionamentos dos alunos leitores, consequência natural da curiosidade inerente à leitura genuína. Segundo Freire (1996, p. 74-75), a esse professor falta humildade, necessária ao pleno processo de ensino-aprendizagem: “Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento?”

Se agregarmos à prática da leitura compartilhada, o gesto vocal e humilde do professor leitor, voltado para o enaltecimento de suas referências literárias, no momento em que atua como propagandista de livros, e o envolvimento com o texto, a partir do dizer poético que emprega para expressá-lo e conduzi-lo performativamente ao leitor ouvinte, então teremos a prática da leitura dialógica, uma prática de interação verbal destinada à formação integrante dos alunos leitores, em seus aspectos cognitivos e emotivos.

3.4. A influência do professor leitor

De acordo com os relatos, o professor leitor desempenha um papel muito importante no estímulo à leitura e na formação dos leitores. Uma mediação em que a divulgação e a leitura de textos conhecidos e admirados pelo professor leitor – numa relação que, mais do que cognitiva e interpretativa, era passional e emotiva – parece afetar consideravelmente a maneira como os participantes encaram os livros e o poder de influência que esses têm na condição humana dos leitores profundamente envolvidos com as narrativas literárias. E por que ocorre essa influência do professor leitor sobre seus alunos? Talvez porque o professor

³² "não está preparado para trabalhar com os livros, no plural; é preparado para trabalhar com um livro [didático], que é o que ele domestica à sua maneira, [...] porque a pluralidade de livros se visualiza como um perigo" (tradução nossa).

leitor possa ser comparado a um tocante livro, imagem já utilizada nas “Considerações Iniciais” deste trabalho, que, ao carregar consigo suas práticas, experiências, histórias, representações sociais, virtudes (ética, estética, humildade, tolerância, esperança, liberdade, sensatez, consciência, curiosidade etc.), acaba tornando-se uma referência (mais humana que pedagógica) adotada pelos alunos leitores, no seu processo individual e comparativo de aprendizagem que os conduzirá ao saber (SILVA, 1991, p. 21-22).

Ele [o professor leitor] muito me incentivou, com seu carisma, seu entusiasmo, suas histórias e seu jeito cheio de autores e letras que demonstra muita sabedoria em como passar seu ponto de vista. (Participante 1).

O professor foi algo que me fez mudar com seu jeito de falar sobre o mundo dos livros. E hoje me sinto bem mais interessada a ler. (Participante 3).

Para a Participante 3, o “jeito de falar” do professor leitor foi o responsável por uma mudança de atitude que a levou a aumentar seu interesse pela leitura. O gesto vocal poético, que ocorre num encontro prenhe de sentimentos e reciprocidade, é, para Buber (1974), um dos fatores principais para o acontecimento da ação, da mudança. Nesse momento de *performance*, “a arte ‘se encarna’: seu corpo emerge da torrente da presença, fora do tempo e do espaço, para a margem da existência” (BUBER, 1974, p. 16). A mudança é o ato concreto consciente, mundano, que surge atrelado à totalidade que representa a vida concreta integrada à arte literária e ao dizer poético que a expressa ou representa. A arte literária começa a fazer parte do dia a dia do leitor, influenciando suas ideias, ações e reflexões, incutindo novas representações sociais associadas a um “nutrir poético-literário”. Por exemplo, para a Participante 1, o leitor pode se “encher de autores e letras” para, assim, apresentar “muita sabedoria” em seus discursos. A ideia de se “nutrir” de autores, livros e letras é recorrente. A leitura é um processo de nutrição, e o leitor nutrido, saudável é aquele mais “sábio”. No entanto, inicialmente a compulsão, a “fome” de livros era motivo de anormalidade (na Idade Média, acreditava-se que muita leitura poderia levar à demência).

A leitura antes para mim sempre teve a importante função de alimentar, de suprir minha “fome”, e isso não mudou no decorrer da oficina, só aumentou mais minha vontade de continuar a ler mais ainda do que já lia. O professor [...] foi indispensável tanto na motivação quanto na paixão por leitura, eu me sentia meio que fora do normal por ter essa vontade de ler porque sempre me falavam que eu não lia os livros, mas que os “comia”. (Participante 1).

O sentimento de pertença a um espaço, um lugar em que o facilitador também é um leitor “devorador” de livros permite que a Participante 1 se sinta à vontade, a ponto de não

mais se enxergar como estranha ou anormal e, dessa forma, ir buscar não somente novos autores e livros, mas também aprofundar a relação com os seus colegas de curso, com os quais se sente mais próxima, pois eles têm em comum com ela a prática da leitura.

O que mais me marcou na oficina foi ela [...] tornar-se o ponta pé inicial para o que eu havia planejado para o ano: conhecer novos autores e também estar a par daqueles que eu já conhecia, conhecer mais as pessoas com que eu já havia convivido um ano sem notar que elas tinham algo em comum comigo. (Participante 1).

A interação entre os leitores participantes também se caracteriza pela influência que um exerce sobre o outro, numa tentativa de construir coletivamente representações sociais que permitam a convivência harmoniosa entre todos os integrantes da comunidade leitora. Essa busca pelo ambiente harmonioso, em que a leitura dialógica será regida pela escuta e pelo respeito ao outro, ocorre sempre quando existe a interação entre uma produção individual e diversa de leitura, em circunstâncias específicas, e outros padrões de práticas sociais, em geral distintos dos comumente encontrados na rotina pedagógica do aluno, na perspectiva de criação ou manutenção de uma ordem. “Em todas [as] áreas, uma preocupação com a compreensão da construção social do conhecimento, da cultura, da sociedade, do Estado e da vida cotidiana tem levado à procura dos mecanismos pelos quais criamos alguma ordem e compreensibilidade em nossas relações uns com os outros” (BAZERMAN, 2011, p. 53). Nesse aspecto, torna-se importante encontrar uma unidade reflexiva coerente (uma representação social), dentro de uma diversidade cultural (aparentemente dispersa, representada pelos muitos livros e colegas), por meio da leitura compartilhada.

Na oficina tive a oportunidade de conhecer vários livros, de realmente ter vontade de lê-los e debatê-los com os colegas, que se aproximavam a cada término de um livro, tanto para incentivar os outros a ler o mesmo, quanto para discutir sobre os fatos narrados no livro, expondo suas impressões e escutando a dos outros. (Participante 4).

O espaço de leitura solidário, de acordo com a Participante 4, promove o debate, a escuta e a reflexão sobre a maneira que cada leitor participante se relaciona com os livros. Nesse aspecto, por ser o professor leitor uma referência, desperta a curiosidade inerente do leitor crítico-reflexivo:

Perguntava-me: Como um livro podia significar tanto para uma pessoa? E acabei descobrindo a resposta no decorrer do projeto, todo livro nos traz um ensinamento, cada um deixa suas marcas, e a cada vez que lemos um livro sempre enxergamos ele de maneira diferente. (Participante 4).

Para a Participante 4, o livro torna-se importante para o leitor a partir do momento que “deixa marcas”, que “traz um ensinamento”. Ela faz essa reflexão com base na imagem do sujeito-livro, presente na figura do professor leitor. O sujeito-livro carrega consigo uma experiência literária que se transforma numa narrativa oral, em sala de aula, que permite uma maior compreensão da vida e do mundo (SILVA, 1991, p. 21-22). Logo, se a leitura não deixar algo “registrado” no leitor, provavelmente não será uma leitura significativa. A leitura, por meio de uma experiência “nova”, envolve o leitor. Mas a experiência tem de ser procurada pelo leitor. E, quando ocorre a identificação com a narrativa e as suas “novas” experiências, a leitura será “prazerosa” e ficará “para sempre”, como ficou no professor leitor.

Essa necessidade de descobrir o “novo” encontramos muitas vezes nos livros, [...] é como se tivéssemos a oportunidade de conhecer novas cidades, novas pessoas, sem sair do lugar, apenas com a leitura das palavras, que vão formando frases e assim constituindo uma nova história, um novo livro que nos envolvem a cada momento. O professor realmente soube lecionar, encantar os seus alunos de modo que todos ou a grande maioria obtiveram prazerosas leituras que ficarão para sempre. Antes da oficina me considerava, hoje, além disso, me considero uma leitora que faz isso por puro prazer. (Participante 4).

O descobrimento do “novo”, por meio da palavra escrita, presente no texto, ou da palavra oral, presente no gesto vocal do interlocutor, é, segundo Petit (1999, p. 36-37) o deciframento da própria experiência do leitor, a construção da sua própria história graças às histórias de outros, que ocorre quando o leitor se desloca ou se distancia de sua história, conduzido pelas histórias alheias com as quais se envolve cognitivamente e emocionalmente. A construção de nossa identidade passa pelo outro, porque a palavra que o leitor emprega para melhor compreender seu mundo interior, bem como o mundo exterior, está permeada de outros dizeres, de outras palavras, porque o processo de interação verbal é intertextual. Voloshinov (1995, p. 96) assinala que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, portanto, no processo de interação verbal, o compartilhamento de idéias e de experiências estabelece novos sentidos às representações de mundo e de leitura dos interlocutores, logo “o professor pode e deve caminhar no sentido de se tornar um leitor maduro [competente], revertendo essa maturidade [competência] em favor de um ensino de melhor qualidade, que forme leitores à sua imagem” (SILVA, 2009, p. 35).

Defendemos, no ambiente escolar, a existência de um espaço permanente de leitura dialógica, em que alunos voluntários se apresentam para compartilhar saberes e experiências literárias, mediados por um professor leitor, na perspectiva de que esse espaço democrático

possa se tornar referência e “laboratório” para outros educadores interessados em uma formação leitora mais envolvente. Quando afirmamos que o espaço de leitura dialógica também deve ser utilizado para a formação de facilitadores leitores, queremos dizer, com isso, que não acreditamos que um leitor “nasce feito” ou carrega consigo um “dom” ou “interesse nato” pela arte literária. Uma vez que a leitura é uma prática social – uma vez que surge em situações vividas socialmente, dentro de um contexto familiar, escolar, de trabalho etc. – então ela é produtora de representações sociais e, conseqüentemente, “todos os seres humanos podem se transformar em leitores da palavra e dos outros códigos que expressam a cultura, porque carregam consigo [o] potencial biopsíquico (aparato sensorial + consciência) que lhes permite a compreensão dos fenômenos” (SILVA, 1993, p. 47).

3.5. Transformação interior

O espaço de leitura abre novas perspectivas ao conhecimento interior e à compreensão crítica da realidade complexa em que vivemos. A palavra “emprestada” (do texto ou interlocutor) pode ser empregada para refletir e explicar experiências próprias, em um processo de preenchimento linguístico pelo outro, ou seja, o desconhecimento expressivo é uma espécie de lacuna na capacidade discursiva do leitor que será preenchida a partir da interação verbal. Claro que estamos aqui considerando que esse processo de transformação interior pelo qual passa o leitor não está associado simplesmente à sua capacidade de interpretar e compreender os sinais característicos de uma linguagem, mas também à sua capacidade de se relacionar emocionalmente, pela fruição estética, com essa experiência linguística.

Aquello a lo que refieren los signos y las sensaciones, sentimientos y asociaciones que estimulan están siempre presentes en la conciencia del lector. De aquí surge el hecho de que para que una obra – literaria o no literaria – sea producida, debe prestar atención no sólo a las ideas, sino también a las sensaciones, emociones y actitudes que rodean las ideas, escenas y personalidades que están siendo concebidas.³³ (ROSENBLATT, 2002 [1938], p. 15).

O texto já não é um objeto distante de análise interpretativa, voltado unicamente para obter conhecimento útil à resolução de exames de avaliação. O texto passa a ser empregado

³³ Aquilo a que se referem os signos e as sensações, sentimentos e associações que estimulam estão sempre presentes na consciência do leitor. Disso surge o fato de que, uma obra - literária ou não-literária – para que seja produzida, deve prestar atenção não somente às idéias, mas também aos sentimentos, emoções e atitudes que cercam as idéias, cenas e personalidades que estão sendo criadas. (Tradução nossa)

como ferramenta de análise dos sentimentos e das ações da vida concreta. A interação verbal proporciona a escuta, a reflexão e, conseqüentemente, uma transformação interior no que se refere às representações sociais. A leitura dialógica pode promover, então, uma troca de experiências e, conseqüentemente, uma “mudança de opinião”. Se, antes, o olhar pragmático direcionado ao livro era distante, frio, objetivo, voltado unicamente para a compreensão textual ou a uma leitura informativa que permitisse reter elementos ligados ao enredo, numa tentativa mnemônica desvairada de, posteriormente, acertar alguma questão de prova, temos, agora, um olhar atento, enternecido e contemplativo direcionado às nuances psicológicas dos personagens, à atmosfera plástica da narrativa, aos conflitos internos e externos entre os personagens etc.

Ler me faz ter reflexões profundas sobre a vida, o amor e as pessoas que estão ao meu lado. (Participante 2).

Ao longo do período de todos os encontros do grupo me vi tendo transformações em relação à compreensão de textos, os livros deixavam de ter apenas aquela percepção de que eu teria que saber quais os personagens principais, o gênero textual, mudando minha opinião para uma reflexão em relação ao assunto do texto com as minhas experiências de vida e a dos outros participantes do grupo, já que os textos eram lidos em conjunto e debatidos entre todos. (Participante 5).

O ambiente solidário e respeitoso da oficina proporciona aos participantes uma relação de confiança e ajuda mútua, uma construção coletiva de sentidos que fornece a cada aluno leitor sua linguagem própria, que lhe permite construir-se a si mesmo em busca de uma identidade pacífica e equilibrada, em que as palavras são um suporte de reflexão e compreensão acerca da condição humana. A leitura cumpre um papel reparador, podendo auxiliar o leitor de tal forma que possa reencontrar a força necessária para suportar o sofrimento e aliviar suas angústias (PETIT, 2001, p. 69).

A dinâmica da palavra, que cada um escrevia em um papel e depois relatava a todos o sentido que esta palavra lhe tinha, me foi muito importante, pois em um momento difícil que estava passando achei uma forma de dizer o que estava sentindo sem ter a necessidade de entrar na minha intimidade, e me sentir confortada com os comentários que ouvi. (Participante 5).

Cada palavra compartilhada é um elo na cadeia discursiva construída coletivamente por meio da interação verbal. No ambiente solidário da leitura dialógica, todos contribuem na construção de sentidos comuns, o coletivo se sobressai ao individual, e a integração entre os participantes fortalece as suas próprias representações individuais, na perspectiva de resolver

conflitos internos e externos e atingir a harmonia necessária à convivência pacífica, democrática, libertadora.

El lenguaje no es reductible a un instrumento, tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos parlantes. [...] Lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo. Mientras que en el caso contrario, la dificultad de simbolizar puede ir acompañada de una agresividad incontrolable. Cuando carece uno de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro, la traducción en actos violentos.³⁴ (PETIT, 1999, p. 73-74).

Dessa forma, o espaço de interação verbal permite que a intertextualidade cognitiva (uma competência linguística relacionada à capacidade de estabelecer um diálogo entre distintos discursos) possa conviver com a troca de sentimentos inerentes às experiências individuais, proporcionando ao leitor um equilíbrio na convivência com o outro – por meio do respeito às diferenças socioculturais e, conseqüentemente, discursivas – e com as próprias inquietudes inerentes a um ser humano concreto, de carne e osso.

³⁴ A língua não é redutível a um instrumento, ela tem a ver com a construção de nós como sujeitos falantes. [...] O que determina a vida humana é, em grande parte, o peso das palavras, ou o peso de sua ausência. Quanto maior a nossa capacidade para nomear aquilo que vive, mais apto estaremos para vivê-lo e transformá-lo. Enquanto que, no caso contrário, a dificuldade de simbolizar pode ser acompanhada por uma agressão incontrolável. Quando não dispomos de palavras para nos explicar, para expressar nossas angústias, nossa coragem, nossas esperanças, somente resta nosso corpo para falar: o corpo que grita com todos os seus sintomas, ou o enfrentamento violento do corpo com outro, traduzindo-se em violência. (Tradução nossa)

EPÍLOGO

O professor leitor atua muito mais como um multiplicador do que como um facilitador da leitura, considerando que seu interesse e sua paixão pela leitura representam papel importante no processo de interação dos alunos com os livros. Para criar um *envolvimento* com a leitura, os alunos precisam identificá-la com a própria vida, em sintonia com a realidade que os cerca. Caso contrário, a leitura somente será entendida meramente como um mecanismo para *desenvolvimento* de competências cognitivas e habilidades linguísticas que permitiriam um acesso racional com o livro, que proporcionaria o contato com novos conhecimentos, sem ao menos identificá-los como experiências concretas da vida.

O desinteresse dos alunos pela literatura, apresentado aqui em uma escola de ensino técnico integrado ao médio, mostra a necessidade de reflexão dos gestores educacionais e dos professores com o intuito de estabelecerem um vínculo mais estreito entre os jovens e os livros, para não somente formar novos leitores, mas também manter os que já demonstram um vínculo com o universo literário, uma vez que, conforme a escolaridade aumenta, a tendência é o distanciamento dos jovens em relação aos livros de literatura, pois a mentalidade reinante, com o avanço dos níveis escolares, é cada vez mais positivista (cientificista e profissionalizante). Nesse aspecto, a escola técnica deveria se desprender de uma pedagogia positivista, que preza o extremo racionalismo e um cientificismo cego – voltado especificamente para a produção de objetos e monitoração de seres concretos, mensuráveis –, e valorizar mais uma pedagogia integrante, que procuraria desenvolver nos alunos uma formação harmoniosa, equilibrada, em seus aspectos cognitivos e afetivos (razão e sentimento). Mostramos, nesse trabalho de tese, que é possível manter o nível de interesse dos alunos em literatura, por meio de uma prática de leitura dialógica. Dos 15 alunos voluntários que participaram da nossa Oficina de Leitura, em seus dois anos de atividade (2012-2013), somente três a abandonaram.

O sucesso de nossa empreitada deve-se, basicamente, à crença de que a literatura é uma genuína expressão artística de criadores que assumem o papel de testemunhas de seu tempo, por isso ela reflete os mais profundos sentimentos e anseios de uma geração que, se compartilhados, por meio da voz poética do professor leitor, podem envolver os leitores ouvintes e torná-los, assim, leitores permanentes. Porque, enquanto voz literária, o livro por si só é mudo, precisando de um corpo e uma voz humana para se expressar, por meio de uma *performance*, apresentada na perspectiva de Zumthor, que permite uma interação entre o

leitor-narrador e o leitor-ouvinte, em um processo de transmissão de um texto escrito que, no ato performático, transforma-se em uma obra contextualizada e datada. A leitura torna-se, então, uma oportunidade de confraternização de ideias e sentimentos, em que o corpo é estimulado a se expressar, criando uma *leitura dialógica*, interativa, na intenção genuína de questionar e encontrar respostas que permitam aos leitores o seu desenvolvimento como seres humanos críticos e criativos, refletindo conscientemente sobre a existência e a condição humana, a partir da convivência poética com a literatura.

Cabe à escola repensar suas políticas de promoção da leitura, no sentido de reestruturar e remodelar os aspectos da sua prática pedagógica vigente. Devemos considerar que o leitor contemporâneo, da era *Internet*, é mais disperso e, portanto, menos predisposto a leituras que exijam uma maior concentração e reflexão. Portanto, se interessa à escola formar leitores competentes (críticos e criativos), atentos e reflexivos, numa perspectiva crítico-transformadora da realidade social que nos cerca, se afinando com o discurso politico-ideológico de formação de cidadãos conscientes e engajados, é interessante que procure estabelecer um vínculo maior dos alunos com os livros, que passa, no nosso entender, por uma leitura voltada não necessária e unicamente para a escrita (o preenchimento de questionários de leitura, a resolução de exercícios gramaticais relacionados a frases de um texto literário lido, a elaboração de resumos e resenhas etc.), mas sim por uma leitura dialógica que vislumbre uma interação verbal regida pela voz poética de leitores narradores. Essa leitura dialógica permitiria que aspectos éticos, estéticos, cognitivos e criativos, inerentes das obras literárias, pudessem reger a conduta facilitadora dos professores leitores (sim, a escola precisa investir, urgentemente, na formação de facilitadores de leitura que sejam efetivamente leitores) e a exposição de ideias, sonhos e sentimentos de seus alunos leitores.

As discussões que tratam de uma possível morte da literatura no fundo refletem a preocupação de muitos pesquisadores em desvendar a relação futura dos leitores com os vários suportes existentes. Embora muitos defendam que o que verdadeiramente importa não é o suporte, mas sim o conteúdo, acreditamos que tal ponto de vista é ingênuo. O suporte é responsável direto por uma mudança comportamental que transforma a relação dos usuários com as novas tecnologias, a ponto de afetar a própria forma de produzir conhecimento.

A utilização da *Internet* e de seu formato multifuncional de apresentação, chamado hipertexto, modificou a maneira como os sujeitos hoje interagem com a linguagem escrita. Os vários *links* presentes nas páginas dos hipertextos, embora permitam esclarecimentos sobre

pontos específicos associados ao texto lido, podem produzir uma maior dispersão e uma menor concentração durante o processo de leitura. Isso ocorre porque a leitura do texto digital é uma leitura não linear, fragmentada, que provoca no leitor uma curiosidade pela leitura informativa de fragmentos, em vez da leitura compacta, linear e reflexiva de um texto impresso longo, em que a atenção e a concentração impõem uma maior possibilidade de desenvolvimento de uma leitura aprofundada, reflexiva, crítica e refinada. Por isso, o leitor de hipertexto (típico leitor dos livros digitais ou *e-books*) tende a ser muito mais um leitor de notícias, que logo, logo descarta o que lê, do que um leitor competente, que tende a possuir “marcas” de suas leituras durante um longo tempo em sua vida (às vezes a vida toda!).

Dessa forma, se o futuro ratificar a tendência atual de substituir o livro tradicional pelo livro digital, o próprio conceito de leitor literário estará em questão, tendendo muito mais a ser também substituído definitivamente por outro que melhor definirá o sujeito que está lamentavelmente por se fazer permanentemente presente: o leitor impaciente, com suas mais marcantes e preocupantes características: a superficialidade, a intolerância e a futilidade.

Destacamos, neste trabalho, quatro aspectos que consideramos, *a priori*, os mais importantes para a formação de leitores literários: o papel da escola técnica na promoção da leitura, a leitura compartilhada em grupo, a influência do professor leitor e a transformação interior do sujeito-leitor. Outros aspectos importantes, presentes nos relatos dos alunos participantes, poderiam ainda ser abordados na formação do sujeito leitor e de suas representações sobre a leitura, tais como a influência da leitura crítica reflexiva na formação da cidadania, a leitura como estímulo à escritura, a curiosidade por autores mencionados pelo professor leitor, o maior interesse na leitura de textos de outras disciplinas, a função terapêutica ou reparadora da leitura etc.

Por último, gostaríamos de frisar que, em geral, as pesquisas que buscam traçar um perfil leitor de determinados grupos sociais têm em comum a abordagem quantitativa e comparativa visando a uma compreensão do papel social da leitura na formação de novos profissionais-cidadãos. Se por um lado essas pesquisas estabelecem políticas públicas de atuação para nivelamento de acesso ao patrimônio cultural escrito ou democratização da leitura, por outro estão distantes de compreender com maior profundidade as motivações e ações individuais que conduzem e mantêm um indivíduo dentro de um grupo real ou imaginário com práticas culturais próprias, em que vivenciará o ato de ler a partir de uma predisposição que depende de sua formação escolar, suas leituras e informações anteriores e,

sobretudo, de sua problemática pessoal. Nesse aspecto, nosso trabalho propõe uma metodologia – a leitura dialógica – que valoriza a construção coletiva de sentidos e considera a leitura como um instrumento de interação verbal que permite o desenvolvimento pessoal de uma individualidade a partir de uma práxis que integra a troca de experiências, em que a linguagem é colocada a serviço de uma socialização de saberes, por meio da escuta e do respeito ao outro.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Gladys Lowe. **La lectura silenciosa**. Madrid: Espasa Calpe, S.A., 1934.
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- BACHELARD, Gaston **A poética do devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 3 ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2009.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix; Brasília, INL, 1977.
- BARBOSA FILHO, Hildeberto. **Os labirintos do discurso: expressões literárias da Paraíba**. João Pessoa: Gráfica do UNIPÊ, 2005.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.
- _____. **O grão da voz**. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- _____. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Paiva Dionisio, Judite Chamblis Hoffnagel (Org.). Trad. Judite Chamblis Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BELLEI, Sérgio. Autores, leitores e a nova textualidade. In: ABREU, Márcia; BORGES, Jorge Luis. **Otras inquisiciones**. 3 ed. Madrid: Alianza, Emece, 1981.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas v.1**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.197-221.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORGES, Jorge Luis. 5 ed. **Borges oral**. Madrid: Alianza Editorial, 2008.

BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: BORNHEIM, Gerd; BOSI, Alfredo et al. **Cultura brasileira: tradição/ contradição**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor / Funarte, 1997.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Volume 1). Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Surgimento das escolas técnicas**. 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/ensino-tecnico/como-ingressar/surgimento-das-escolas-tecnicas>>. Acesso em 14 ago. 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Orçamento da União exercício financeiro 2013: projeto de lei orçamentária**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITO, Claudio Marzo Cavalcanti de. Projeto Caixa da Leitura: uma iniciativa de valorização da leitura no CEFET-PI / UNED-Florianópolis. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (III CONNEPI), 2008, Belém-PA. **Anais... Fortaleza**: IFPA. 1 CD-ROM.

_____. A importância da leitura no ensino médio. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (V CONNEPI), 2010, Maceió-AL. **Anais... Maceió**: IFAL. 1 CD-ROM.

_____. Leitura e interação conversacional. In: **Leitura: Teoria e Prática (Suplemento)**, Campinas, SP, n. 58, p. 510-517, jun. 2012a.

_____. O leitor contemporâneo. In: **Leitura: Teoria e Prática (Suplemento)**, Campinas, SP, n. 58, p. 500-509, jun. 2012b.

_____; DI STEFANO, Mariana. Representações sociais sobre a leitura em um espaço de interação verbal. In: **Revista Prolíngua**, João Pessoa, PB, v. 8, n. 1, p. 79-92. jan./jun. 2013.

_____. A formação de leitores literários no Brasil. In: **Linha Mestra**, Campinas, SP, n. 24, p. 776-779, jul. 2014a.

_____. Leitura no ensino médio integrado à formação técnica: o caso IFPB - *Campus* João Pessoa. **Linha Mestra**, Campinas, SP, n. 24, p. 780-783, jul. 2014b.

BRITO, João Batista B. de. **Poesia e leitura: os percursos do gozo**. João Pessoa, PB: Fundação Espaço Cultural da Paraíba, 1989.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. 2 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Marta Ekstein de Souza Queiroz, Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Planeta De Agostini, 2003.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-190.

CARR, Nicholas. **The shallows: what the internet is doing to our brains**. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 2010.

CASTRO, Manuel Antônio de. Apresentação. In: _____ (Org.). **A construção poética do real**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004. p. 7-9.

_____. A leitura e os diferentes textos. **Travessia Poética**, Rio de Janeiro, set. 2005. Disponível em: <<http://travessiapoetica.blogspot.com.br/2006/08/leitura-e-os-diferentes-textos.html>>. Acesso em: 01 mai. 2012.

- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introdução. Trad. María Barberán. In: **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2011. p. 25-65.
- CHALHUB, Samira. **Funções da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1990.
- CHAMBERS, Aidan. Como formar lectores. In: **Hojas de lectura**. Bogotá, n. 45, abr. 1997. p. 2-9.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Enseñar a leer y escribir**: uma aproximação histórica. Trad. Diana Luz Sánchez. México: FCE, 2004.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- _____. “Del códice a la pantalla: trayectorias de lo escrito”. **Revista Quimera**, Barcelona, n. 150, set. 1997.
- CHIANCA, Rosalina Maria Sales. Interagir em língua estrangeira: um assunto sócio-cultural. In: **MOARA**, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: Editora Universitária / UFPA, n.11, p.65-84, jan/jun., 1999.
- CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre libros**: la lectura cotidiana en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- COUTINHO, Eduardo F.; CASTRO, Ângela Bezerra de. **José Lins do Rego**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira; João Pessoa, PB: Fundação Espaço Cultural da Paraíba, 1991.
- CURRAN, Mark J. **A literatura de cordel**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1973.
- DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000a.
- _____. **O futuro do trabalho**: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. Trad. Yadyr A. Figueiredo. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Ed. da UnB, 2000b.

DIDIER, Maria Carolina Caldas. **Narrativas e representações sociais sobre a atuação fonoaudiológica na escola**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco, 2006.

DIETRICH, Julia. Jovem gosta de ler, mas acesso a livros é difícil. **Aprendiz**. 11 jul. 2007. Disponível em < <http://www.ufla.br/ascom/2007/07/13/jovem-gosta-e-quer-ler-mas-acesso-aos-livros-e-dificil/> >. Acesso em: 17 nov. 2014.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Trad. José Mendes Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ENCARNAÇÃO, Maria Regina Teixeira da. A eficácia da leitura e da percepção da intertextualidade na produção de textos. **Revista Letra Magna**, Ano 2, n. 3, 2005.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. **Educação escolar e trabalho**: um estudo sobre o significado da educação escolar e trabalho a partir das representações sociais dos estudantes-trabalhadores. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

EVANGELISTA, Olinda. Anísio Teixeira e a educação: um roteiro possível de leitura (1930-1950). In: **Perspectiva**, Florianópolis: NUP/CED, n. 20, 1993, p. 87-125.

FABRE, Daniel. “O livro e sua magia”. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 201-228.

FACHINETTO, Eliane Arbusti. O hipertexto e as práticas de leitura. O hipertexto e as práticas de leitura. **Revista Letra Magna**, 2005. Disponível em: < http://www.letramagna.com/Eliane_Arbusti_Fachinetto.pdf >. Acesso em: 23 jan. 2012.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro / Imprensa Oficial, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília: 2001.

FERREIRA, Jerusa Pires. Apresentação. In: ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000. p. 5-6.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita y educación**: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin, Rosa María Torres. 2 ed. México: FCE, 2000.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** Trad. Claudia Berliner. 3 ed. São Paulo: Cortez: 2009.

FISCHER, Luís Augusto; SIMÕES, Julia da Rosa. A música e o desenvolvimento do prazer de ler. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. **Mediação de leitura:** discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

FOLLADOR, Kellen Jacobsen. A mulher na visão do patriarcado brasileiro: uma herança ocidental. **Revista Fatos & Versões**, n. 2, v. 1, 2009, p. 3-16.

FREEMAN, Lawrence. Introdução. In: O DALAI LAMA, Sua Santidade. **O Dalai Lama fala de Jesus.** Trad. Alayde Mutzenbecher. Rio de Janeiro: Fisis, 2000. p. 1-38

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-21.

FRIEIRO, Eduardo. **O diabo na livraria do cônego.** Belo Horizonte: Livraria Cultura Brasileira LTDA., 1945.

FROMM, Erich. **La revolución de la esperanza:** hacia una tecnología humanizada. Trad. Daniel Jiménez Castillejo. Mexico: FCE, 1970.

FURTADO, Celso. **O longo amanhecer:** reflexões sobre a formação do Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação.** São Paulo: EPU, 1983.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da arte.** Rio de Janeiro: Revan, 1993.

HAMESSE, Jacqueline. El modelo escolástico de la lectura. Trad. Fernando Borrajo. In: **Historia de la lectura en el mundo occidental.** Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2011. p. 145-164.

HANSEN, João Adolfo. Leituras coloniais. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p.169-182.

HAPPÉ, Robert. **Consciência é a resposta**. São Paulo: Editora Talento, 1997.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (coord.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psicología social II**. Barcelona: Paidós, 1984, pp. 469-493.

JOHNSON, Steven. How the e-book will change the way we read and write. **The Wall Street Journal**, 20 abr. 2009. Disponível em: <<http://online.wsj.com/article/SB123980920727621353.html#pr>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

JORNAL DA PARAÍBA, 11 out. 2009. Disponível em: <http://www.pbagora.com.br/conteudo.php?id=20091011093732>. Acesso em: 19 fev. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Pedagogia tecnicista. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAHIRE, Bernard (comp.). **Sociología de la lectura**. Barcelona: Gedisa, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

LEFFA, Vilson J.; LOPES, Rita de Cássia Campos. Determinação sócio-linguística do conceito de leitura. In: **46ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, jul. 1994.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O escolanovismo: uma revisão crítica. In: MELLO, Guiomar Namó (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986. p. 19-28.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

- _____. **Ilhas no tempo**: algumas leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- _____. **Balaio**: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. Trad. Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- _____. **Lecturas sobre la lectura**. Barcelona: Océano, 2011.
- McLUHAN, Marshal. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Trad. Ana Cristina Aguiar. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2001.
- MILL, Stuart. **Utilitarismo**. Trad. Rita de Cássia Gondim Neiva. São Paulo: Escala, 2007.
- MORA, Martín. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. **Atenhea Digital**, n. 2, otoño 2002.
- MOSCOVICI, Serge. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. 2 ed. Buenos Aires: Huemul, 1979. p. 27-44.
- _____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- NAH, F. A study on tolerable waiting time: how long are Web users willing to wait? **Behavior and Information Technology**, 2004. Disponível em: <http://sigs.aisnet.org/sighci/bit04/BIT_Nah.pdf> Acesso em: 01 fev. 2012.
- NECCHI, Vítor. A potencialização da leitura na era do audiovisual. In: **Mediação de leitura**: discussão e alternativas para a formação de leitores. SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K (organizadores). São Paulo: Global, 2009. p. 267-279.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

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

_____. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A rede federal de educação tecnológica e o desenvolvimento local**. 2003. 114 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, RJ.

PETIT, Michèle. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

_____. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

_____. **El arte de la lectura en tiempos de crisis**. Trad. Diana Luz Sánchez. México: Océano Travesía, 2009.

PIGLIA, Ricardo. **El último lector**. 3 ed. Argentina / Barcelona: Anagrama, 2010.

PIMENTEL, Claudia. Incentivo à leitura – arte ou profissão? In: Congresso de Leitura do Brasil (COLE), 16, 2007, Campinas. **Anais...** Campinas-SP: UNICAMP, 1 CD-ROM.

PINKER, Steven. **The language instinct**: how the mind creates language. New York: Perennial, 2000.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Trad. Carlos Vogt. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 79-94.

ROCA, María del Pilar. Língua e linguagem em sala de aula. **Letr@ Viv@** / Universidade Federal da Paraíba. v. 9, n. 1. João Pessoa: Ideia: 2008. p. 99-109.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Trad. Antonio Negrini. 6 ed. São Paulo: Summus, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSEN, Christine. People of the screen. In: **The New Atlantis**. Washington, D.C., 2008. Disponível em: <<http://www.thenewatlantis.com/publications/people-of-the-screen>> Acesso em: 16 jan. 2012.

ROSENBLATT, Louise M. **La literatura como exploración**. Trad. Victoria Schussheim. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SABATO, Ernesto. **Heterodoxia**. 2 ed. Buenos Aires: Espasa Calpe / Seix Barral, 1993.

_____. **El escritor y sus fantasmas**. Buenos Aires: Seix Barral, 2006.

SAENGER, Paul. La lectura en los últimos siglos de la Edad Media. Trad. Fernando Borrajo. In: **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2011. p.165-192.

SANTIAGO, Darley Fiácrio de Arruda; BRITO, Claudio Marzo Cavalcanti de. Casa da Leitura do IFPI / Campus Floriano: uma experiência democrática de acesso à leitura. Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (IV CONNEPI), 2009, Belém-PA. **Anais...** Belém: IFPA. 1 CD-ROM.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La caída del angelus novus**: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia: 2003.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, Idelette Muzart-Fonseca dos Santos. **Memória das vozes**: cantoria, romanceiro & cordel. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.

SARAMAGO, José. Entrevista. In: ARIAS, Juan. **José Saramago: el amor posible**. Barcelona: Planeta, 1998.

_____. **A maior flor do mundo**. Ilustrações João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

_____. In: **Bravo! Entrevista**. São Paulo: Editora D'Ávila, 2002. p. 40-51.

SARTRE, Jean- Paul. **A imaginação**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

_____. **As palavras**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papirus, 1986.

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

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Leitura na sociedade e na escola. In: **Leitura**: teoria e prática. Associação de Leitura do Brasil. Campinas, SP: Ano 15, n. 27, p. 57-65, jun. 1996.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O professor leitor. In: **Mediação de leitura**: discussão e alternativas para a formação de leitores. SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K (organizadores). São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da Silva. História da leitura luso-brasileira: balanços e perspectivas. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 147-164.

STEINER, George. **El silencio de los libros**. 2 ed. Madri: Siruela, 2011.

SVENBRO, Jesper. La Grecia arcaica y clásica: la invención de la lectura silenciosa. Trad. María Barberán. In: **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2011. p. 67-97.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1953.

VARGAS LLOSA, Mario. **El pez en el agua**. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2009.

_____. Entrevista. 5 dez. 2011. In: **Babelia (Suplemento Literario)**, 25º Feria Internacional del Libro de Guadalajara, 2011. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=LIKyWwsO1_E. Acesso em: 13 dez. 2012.

_____. **La civilización del espectáculo**. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 335-355.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.

VOLOSHINOV, Valentin. El discurso en la vida y el discurso en la poesia [“Slovo v shizní i slovo v poezíi”]. Trad. Jorge Panesi. *Vežda*, n. 6, 1926, p. 244-267.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

WHITEHURST, G. J. **Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers**, 1992.

Disponível em: <http://www.readingrockets.org/article/400/>. Acesso em 28 out. 2014.

ZILBERMAN, Regina [Org.]. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. Trad. Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

_____. **Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

_____. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE I - *Questionário sobre leitura – Caracterizando o perfil leitor dos alunos*



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA
Questionário sobre Leitura - Elaborado em 05/05/11

1) O que você gosta de fazer em seu tempo livre?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ler | <input type="checkbox"/> Ir à praia |
| <input type="checkbox"/> Ver televisão | <input type="checkbox"/> Navegar na internet |
| <input type="checkbox"/> Ouvir música | <input type="checkbox"/> Ir a eventos esportivos |
| <input type="checkbox"/> Praticar esportes | <input type="checkbox"/> Ir a <i>shows</i> musicais |
| <input type="checkbox"/> Ver filmes em DVD | <input type="checkbox"/> Ir ao teatro |
| <input type="checkbox"/> Ir ao cinema | <input type="checkbox"/> Jogar xadrez |
| <input type="checkbox"/> Jogar videogame | <input type="checkbox"/> Outro(s): _____ |
| <input type="checkbox"/> Conversar com os amigos | |
| <input type="checkbox"/> Se reunir com a família | |

2) Você tem o hábito de ler?

- Sim
 Não
 Às vezes

3) Para você, o *hábito da leitura* significa a leitura frequente de

- Livros de literatura
 Livros didáticos ou técnicos
 Livros de auto-ajuda
 Bíblia
 Textos na internet
 Jornais
 Revistas
 Gibis
 Outro(s) suporte(s) de leitura: _____

4) Você entende *bem* o que lê?

- Sim
 Não
 Às vezes

5) O que a leitura significa para você?

- Uma fonte de conhecimento para a vida / fonte de sabedoria
 Uma fonte de conhecimento para o crescimento profissional
 Uma fonte de conhecimento para a escola
 Uma atividade prazerosa
 Uma atividade obrigatória

-) Algo que produz cansaço / exige muito esforço
-) Algo que ocupa muito tempo
-) Uma atividade entediante
-) Informação
-) Desenvolvimento cultural
-) Outro(s): _____

6) Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:

-) Ficar no início
-) Parar na metade
-) Ir até o final
-) Só olhar a capa e/ou as figuras

7) Você costuma ganhar livros de presente?

-) Sempre
-) Nunca
-) Algumas vezes

8) Você costuma dar livros de presente?

-) Sempre
-) Nunca
-) Algumas vezes

9) Quais as suas formas de acesso ao livro?

-) Empréstados por amigos / familiares
-) Empréstado da biblioteca
-) Comprados
-) Presenteados
-) Distribuído pelo governo / escola
-) Baixado gratuitamente da internet
-) Fotocopiado / xerocado
-) Nenhuma das fontes mencionadas

10) Como você costuma ler?

-) Em lugares silenciosos
-) Ouvindo música
-) Com a TV ligada
-) Em locais públicos
-) De outra forma: _____

11) Quais as suas preferências de leitura?

-) Revistas
-) Livros de literatura
-) Livros didáticos
-) Jornais
-) Livros técnicos
-) Histórias em quadrinhos (gibis, mangás, etc.)
-) Textos na internet
-) Bíblia

- “Auto-ajuda”
- Enciclopédias ou dicionários
- Ensaios
- História, política, filosofia e ciências sociais
- Biografia
- Nenhuma.
- Outro(s): _____

12) Você procura um livro para ler:

- Por iniciativa própria
- Por indicação do professor
- Por indicação de um amigo
- Pelo título ou nome do livro
- Pela capa e/ou figuras
- Quando ganha de presente
- Quando o vê na biblioteca
- Outro jeito: _____

13) Qual o tipo de livro de literatura que você mais gosta?

- Romance
- Poesia
- Cordel
- Infanto-juvenil
- Contos
- Crônicas
- Peças teatrais
- Nenhum.
- Outro(s): _____

14) Qual o tipo de narrativa que você mais gosta?

- Drama
- Policial
- Ficção científica
- Aventura
- Mistério / suspense
- Humor / comédia
- História de amor
- Outro(s): _____

15) Você leu algum livro nos últimos 3 (três) meses?

- Sim
- Não

16) Se respondeu SIM, indique o gênero textual do livro que você leu:

- Literatura (romances, contos, crônicas, poesia, peças teatrais, etc.)
- Ensaios
- Biografia
- Auto-ajuda

- () Filosofia / História
 () Outro gênero: _____

17) Se respondeu NÃO, indique o(s) motivo(s).

- () Falta de interesse
 () Preferência pela televisão
 () Preferência pela internet
 () Preferência pelo esporte
 () Ausência de livros de interesse em casa e na escola
 () A leitura me cansa ou me deixa entediado
 () Não vejo utilidade na leitura de livros de literatura
 () Outro(s): _____

18) Quantos livros você lê por ano? (NÃO considerar os livros didáticos ou escolares)

- () Nenhum () De 3 a 5
 () Um () De 6 a 10
 () Dois () Mais de 10

19) Seus pais têm o hábito de ler?

- () Sim
 () Não

20) Quais os tipos de suporte de leitura você tem em casa?

- () Jornal () Internet
 () Revistas () Dicionários / Enciclopédias
 () Livros () Outro(s): _____
 () Bíblia
 () Gibis

21) Assinale com um X o quanto você lê os textos apresentados abaixo.

	Nunca	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Anualmente
Romance					
Contos / Crônicas					
Poesia					
Jornal					
Revistas					
Livros didáticos					
Auto-ajuda					
Bíblia					
Textos na internet					
Gibis					
História / Filosofia					
Outro: _____					

- 22) O IFPB estimula você, por meio de seus professores e biblioteca, a gostar de ler?
- Sim
 - Não
 - Às vezes

- 23) O que o IFPB poderia fazer para estimular o interesse dos alunos pela leitura?
- Deveria mudar sua forma de avaliação de leitura
 - Criar Salas de Leitura
 - Deveria haver mais debates sobre livros em sala de aula
 - Melhorar o acesso aos livros na biblioteca
 - Os alunos poderiam sugerir livros
 - Organizar eventos literários (feiras, encontros com escritores, recitais, etc.)
 - Os professores poderiam falar sobre suas próprias experiências de leitura
 - Outras opções: _____

APÊNDICE II – Questionário de apresentação dos leitores



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
COORDENAÇÃO DE ELETROTÉCNICA
OFICINA DE LEITURA 2012 – GRUPO Eletrotécnica (2º ano / Integrado)
Professor: Claudio Marzo Cavalcanti de Brito

Aluno: _____ Data: 12.04.2012

Questionário – Conhecendo os leitores

1. Se você pudesse ser um bicho (animal), qual o que você gostaria de ser e qual o que você *não* gostaria de ser? Por quê?

2. Você como leitor ou como você se vê como leitor de textos escritos.
 - 2.1. Qual o tipo de leitura que mais o agrada? Por quê?
 - 2.2. Quem mais o influenciou na leitura (a família ou a escola)? Como ocorreu essa influência?
 - 2.3. Se você tivesse de indicar um livro aos seus amigos da Oficina, qual seria? Por quê?

3. Quais as suas primeiras impressões da Oficina de Leitura? O que você está ou não está gostando? Existe(m) diferença(s) entre o método de leitura da Oficina e o método da escola? Qual ou quais?

Amostra de respostas

Participante 4

1. Gostaria de ser uma águia, porque podem voar e são donos de uma visão maravilhosa, podendo assim observar do alto tudo que eu gostaria.
 - 2.1. Romance e drama, porque é como se eu vivesse o personagem, sentindo seus medos, aflições, alegrias e os demais sentimentos.
 - 2.2. Na escola. Onde eu estudava quando era pequena tinha muitas oficinas de leitura, e uma vez por semana eramos levados à biblioteca para pegarmos livros emprestados, além do mais eu era influenciada por algumas amigas que gostavam muito de ler.

2.3. A cidade do sol. Porque foi um livro que me emocionou muito pela história da personagem.

3. As primeiras impressões estão sendo ótimas, a oficina de leitura me fez retomar o gosto de ler que tinha perdido à algum tempo. É um trabalho feito por amor e isso percebe-se de cara, o professor consegue nos incantar quando começa a falar dos livros e de suas experiências de leitura. O método de leitura da oficina é muito diferente do da escola, que é voltado a livros "exatos" sem histórias e por prendimento apenas necessário para o aprendizado da nossa área, tornando-se muitas vezes monótono e chato. A oficina de leitura está me tornando menos dispersa, me prendendo mais a escuta em vez da fala.

Participante 5

1. Gostaria de ser um pássaro, pois sinto que voar deve ser uma sensação maravilhosa de estar livre. Não gostaria de ser uma cobra, pois não me sentiria bem em ver que a maioria das pessoas sente medo de mim, não me querem por perto.

2.1. Leitura de romances, pois gosto das histórias amoras, romances proibidos.

2.2. A escola, pois a partir de certo grau de escolaridade era preciso ler livros paradidáticos, tendo assim o gosto pela leitura.

2.3. Ame e dê vexame, de Roberto Freire. Porque este livro me agradou bastante com seus questionamentos, pensamentos e conclusões sobre o amor, o relacionamento respeitoso.

3. Tenho a impressão que estou amadurecendo os meus conhecimentos sobre o que leio, e com vontade de ler mais. Estou gostando bastante da leitura dos livros em grupo. Na oficina você ler o livro que tem vontade, na escola o que tem que ser lido de acordo com a série em que está, ou que venha estar relacionado a questões de vestibular.

Participante 7

1. Gostaria de ser uma Águia e não gostaria de ser um rato, pois um rato tem visão limitada, é nojento, sinônimo de sujeira e mal cheiro e uma Águia tem visão ampliada foco, beleza, realeza, altura e etc.

2.1. Romances, poesias, religioso e de infante-juvenil. Por que na 'fase da minha vida' que estou passando essas leituras me identifica.

2.2. Família, pois meus pais incentivam muito tanto que na minha casa tem quase uma biblioteca.

2.3. Princípios de relacionamento de Jesus , por que hoje as pessoas brigam muito,não se relacionam corretamente, querendo sempre levar vantagem de alguma coisa e saber como se deve amar a Deus.

3. É uma oficina muito boa, inspiradora e faz com que cada vez mais venhamos a gostar e nos aprofundar e gostar de ler, leva a nossa imaginação a mil e nos faz perceber um mundo totalmente diferente do que nos foi ensinado.Estou gostando muito dos assuntos e debates em sala de aula e não gosto do tempo que passa voando.Sim. O modo aprofundado de entender a leitura em si, as formas como os livros se apresentam.

APÊNDICE III – *Análise da disciplina “Português”*

Participante 1

Em minha opinião a disciplina “Português” deveria ser, obrigatoriamente, dividida em: Literatura, Gramática e Produção Textual. Assim, nós teríamos melhores resultados. A língua portuguesa seria mais bem redigida, falada e compreendida. Na literatura, teríamos um professor só para trabalhar essa área, e seria até melhor também para ele focar suas pesquisas para a sala em um só conteúdo podendo mesclar às vezes em algumas atividades como bem entender. A gramática hoje em dia, sinceramente, está sendo aplicada de forma errônea e os alunos não conseguem gostar dessa parte da disciplina. E, principalmente, por esse fator deveria ter uma matéria específica só de gramática, trazendo todo o conteúdo de forma divertida e não grosseira. E na matéria de produção textual, seriam mescladas as três matérias dando abertura ao aluno, deixando a criatividade do aluno surgir e sugar toda a previsibilidade do professor, surpreendendo e mudando essa expectativa de escrever do jeito que o professor quer. Todos são capazes de mergulhar em mundos e fantasias, de encarar a realidade, de analisar algo. Basta, às vezes, que os professores despertem isso em cada aluno. Mostrar que todos tem capacidade, é só querer. Porque se eles não desenvolverem esse gosto, não só pela leitura nem todo mundo gosta de ler, não conseguirão argumentar e defender seu ponto de vista.

Os conteúdos vistos em sala poderiam ser trabalhados de várias formas, com dinâmicas, músicas e muitas outras coisas. Não sei como pessoas que se formam em Letras não conseguem variar suas aulas, não conseguem integrar seus alunos nas aulas. Acho que só tive uma professora ótima de língua portuguesa, professora Francielly Pessoa, só ela conseguiu administrar a turma integrando os alunos entre si e trazendo coisas novas, bolando trabalhos legais que colocavam o “português” no nosso dia-a-dia. Não sendo uma coisa obrigatória, e sim, entusiástica e satisfatória.

A maior prioridade que consegui ver é a interpretação. Trabalhando a visão gramatical e não do aluno. Sempre lendo os textos e discutindo o que o professor quer: figuras de linguagem e metáforas. Acho que falta muita coisa. Falta a presença do professor como professor, como pessoa e como aluno. Não têm nenhuma obra literária sendo discutida, não têm nenhum livro sendo recomendado para ler e trazido para dentro de sala, é sempre uma coisa monótona desprezando a beleza da língua e das visões de outros autores. Porque não foi por acaso que eles se destacaram dentre outros, existiram histórias, tempos, movimentos literários, épocas que afetaram todo mundo e desse mundo se destacaram algumas expressando suas ideias.

Portanto, não teremos um futuro muito bom se continuarmos acomodados e não criticarmos como vivemos. Mas quem sabe um dia, alguém não fará algo? Um dia, todas as greves e protestos terão resposta? Aguardaremos sentados, cuidando de nós mesmos tentando fazer com que alguém nos ouça.

Participante 2

A realidade do ensino de língua portuguesa no IFPB é um total caos. A começar pela falta de aptidão dos professores para ensinar os segmentos em que a disciplina é dividida.

Em minha opinião a mescla de disciplina não funciona pela grande quantidade de assuntos que a matéria exige, e o principal agravante é que são apenas três aulas semanalmente.

É muito variável do professor os conteúdos que são passados; Os que preferem literatura geralmente focam mais neste segmento, Sendo da mesma forma com os especialistas na parte de redação e gramática.

A forma que o conteúdo é passado no meu ponto de vista é extremamente enfadonha, são escolhidos alguns textos muitas vezes sem ligação alguma com o conteúdo que nos é passado. Sinceramente, isto é muito irritante e desmotivaste, e o texto é lido de uma forma muito simplista. Em relação as obras literárias é realizada a leitura de alguns resumos que contém nos nosso livro didático, ou seja não nenhuma leitura de obra durante as aulas ou como atividade extra-classe. Entretanto, isto não a leitura destes resumos não é periódica e nem é exposta todas as obras importantes do momento literário.

É um fato que a linguagem escrita é mais que importante na nossa vida desde em nossa saúde, pois exercita o nosso cérebro, na nossa vida acadêmica, pois fortalece o poder argumentativo e reflexivo e mais ainda em nossas vidas pessoais que nos proporciona grandes experiências. E é muito grave que não haja leitura no mínimo das obras literárias.

Apesar de haver condições para que aconteçam aulas mais didáticas os professores não utilizam o desenvolvimento de linguagens diferentes, dificilmente são passados filmes e não são relacionados com a didática trabalhada em sala de aula.

Por fim enfatizo que as aulas de língua portuguesa estão cada vez piores, apesar de gostar da instrução não me sinto a vontade nas aulas e muitas vezes realmente não tenho vontade de frequentá-las. Durantes estes dois anos em que estou na instituição, tive três professores apenas uma delas realmente preparava as aulas de forma atualizada, e comprometida com o aluno, entendendo as necessidades de cada turma, contudo esta professora não era efetivada e saiu da instituição os outros dois que citei durante o texto, e isto já me trás outra grande reflexão será que todos os professores efetivados são realmente preparados? Será que uma prova de título realmente conta mais que o desempenho em sala do professor? Por que eu já tive professores apenas graduados que conseguem passar o conteúdo muito melhor que Doutores. Claro, não generalizando isto, pois em nossa instituição há mestres, especialistas e doutores que realmente fazem valer estes títulos. Deixo claro que este

problema citado acima não é apenas em língua portuguesa, o problema é ainda mais grave em biológicas, física e nas matérias técnicas.

Participante 3

Bem, acho que a mescla das disciplinas não prejudica tanto no aprendizado, porém acredito que deveria ser melhor distribuído o tempo de forma igualitária para literatura e gramática. A forma de que se trabalha varia muito do professor, pois uns dão ênfase mais a gramática outros trabalham os dois. Acho que deveria ser mais dinâmico as aulas de forma que exigisse mais de nossos estudos. A prioridade em sala é cumprir com o conteúdo programado com assuntos que são muito aproveitados em testes como Enem vestibulares. Nesses anos aprendemos muito sobre as escolas literárias, trabalhamos leitura em sala de aula mais a leitura foi mais do livro didático. Sim a prática da linguagem escrita ajuda-nos a nos expressarmos melhor, expor as nossas ideias e de uma certa forma desenvolve a nossa criatividade e quanto mais lemos e escrevemos mais ficamos leitores críticos. O incentivo de outros tipos de desenvolvimento de linguagem por incrível que pareça foi trabalhado mais em outras disciplinas como inglês, biologia, entre outras.

A aula se faz com a interação aluno-professor acredito que podemos contribuir para mudança nas aulas, mudança sem um pensamento crítico e criativo eu diria que é impossível. Tudo se leva tempo mais precisamos começar a expor nossas opiniões para que se haja melhoras na qualidade de ensino. Porém nossas opiniões tem que ser com base crítica e análise da forma que o conteúdo é passado e propostas de melhora. A escola poderia ter aulas extras para se trabalhar o desenvolvimento de outros tipos de linguagem (apesar de que encontramos essas aulas como teatro, música, e porque não literatura?!). Queria que se enfatizasse mais o estudo da literatura nacional e o aprofundamento da língua portuguesa que é uma língua muito rica, e cheia de regras.

Participante 5

Com relação às aulas de Português, percebo-as que não são muito proveitosas até pelo fato de que a disciplina não é separada em três submatérias: “Gramática”, “Redação” e “Literatura”. Essa não divisão faz com que as aulas de certa forma se tornem não tão organizadas, um tanto complicado de se compreender todos esses elementos e conseguir separá-los. A meu ver esses tópicos são mais ou menos trabalhados de acordo com o professor que irá lecionar percebo que uns têm preferência por literatura ou por gramática, enfim eles se utilizam daquilo que os mais convêm, tentando dar o conteúdo programado para série que a turma se encontra.

A leitura é algo que fazemos periodicamente ao lermos textos dos livros que utilizamos e apostilas ao qual o professor nos traz, mas não trabalhamos com uma obra por completo, por exemplo, fazer toda leitura e debate sobre um livro indicado. Mas o que mais me desagrada nas aulas é falta de instruções específicas sobre a produção textual, que geralmente é dado um tema e faça-se o texto, sem um detalhamento, uma aula em si sobre o trabalho de um texto.

As nossas aulas não voltam de forma alguma para as áreas de atuação, no máximo assistimos a um filme e fazemos um relatório sobre as impressões que tivemos.

Essa falta de maior atuação específica de cada área da língua portuguesa faz com que nós nos acomodemos a não ter um interesse maior pela linguagem de forma geral.

Participante 9

Olá professor!

Como combinado, deixarei meu relato (e resposta às perguntas feitas) sobre as aulas de português que temos. Vale lembrar que temos duas delas na quinta-feira, antes da oficina de leitura, portanto os pensamentos lá estão mais 'frescos' sobre o assunto.

Nosso único incentivo à leitura e escrita realmente é sua aula. A aula de biologia também trata com alguns livros passados para leitura, mas realmente é dispensável. Nossa aula de português, que realmente junta tudo da língua em uma só, tem mais foco em literatura e gramática. Mesmo assim a literatura é apenas 'teórica', pesquisamos sobre e lemos sobre, com no máximo alguns poemas de autores mais relevantes. Em dois anos de aula de português nunca nos passaram um livro para ler, e estudamos muito mais verso do que prosa. As narrativas são só contos curtos para serem lidos em sala, e são poucos os alunos que realmente lêem.

Eu gosto de escrever, cresci lendo fantasia medieval e imaginando minhas próprias, mas fui perdendo esse hábito. Para mim seria ótimo se a disciplina fosse dividida em 2 ou 3, com redação entre elas, visto que inclusive é algo importantíssimo para o ENEM. É mais importante ser acostumado a ler e interpretar do que conhecer todas as obras de Cruz e Sousa. Não que isso não seja importante, mas o foco está completamente em uma coisa só. O fato é que não há incentivo nenhum para a leitura e escrita. Me atrevo a dizer que as aulas até desestimulam o aluno a gostar de literatura.

Não que isso seja culpa do professor, que realmente gosta do que está fazendo e entende bastante do assunto. Mas tanto o método dele quanto a divisão feita pela escola não favorecem em nada a criatividade nem a curiosidade literária do aluno. Não basta dizer que

Machado de Assis é um excelente escritor, é preciso dizer para o aluno que Dom Casmurro está disponível na biblioteca e que ele não se arrependerá de ler.

Sobre a última pergunta: realmente não há. Todas as mudanças são geradas por alguém que pensou diferente, que teve uma idéia, que imaginou algo. E o pensamento e a imaginação praticamente NÃO SÃO incentivados pela escola. Às vezes é como se só quisessem que nós nos formássemos, mais um técnico, mais um nos números para eles, mas um pensador a menos no mundo. Diria que os únicos espaços que talvez incitem a reflexão sejam o encontro religioso que acontece algumas vezes por semana no pátio (do qual eu não participo, não sou exatamente religioso) - e mesmo assim não é algo que incentiva pensamentos diferentes e criativos - e as aulas de humanas, como filosofia e sociologia, que ainda não tivemos nesses dois anos de IFPB.

Acredito que a maior parte das dúvidas esteja respondida.

Até o próximo encontro.

Participante 10

Primeiramente gostaria de me desculpar pela demora com que respondi essa análise .

Na minha opinião o português deve abordar literatura,redação e gramática. Aqui na escola existe uma única matéria ,Português e dentro dela o professor tenta trabalhar as diversas áreas desde a produção escrita até a gramática propriamente dita. Porém ele só tenta,pois o fato de não existir uma divisão que facilitaria o nosso estudo, acaba tornando as coisas mais difíceis.

A maioria das nossas aulas são voltadas para a literatura,trabalhamos com o livro e também com alguns textos que o professor nos fornece,esses textos são geralmente de escritores que se destacaram em determinado movimento literário.

A parte de gramática é pouco explorada,durante o bimestre ele escolhe um assunto gramatical e nos fornece uma atividade sobre esse assunto ,tudo isso em uma única aula. Em relação a produção de texto,quase não temos,que eu me lembre só tivemos cerca de três esse ano.

Para concluir posso dizer que a literatura é bem abordada mas as outras áreas deixam a desejar , talvez com um planejamento melhor ou até mesmo uma divisão dentro matéria, tudo se resolveria.

APÊNDICE IV – Primeiras impressões da Oficina de Leitura (1º mês)

Pergunta: Quais as suas primeiras impressões da Oficina de Leitura? O que você está ou não está gostando? Existe(m) diferença(s) entre o método de leitura da Oficina e o método da escola? Qual ou quais?

Participante 2

A oficina de leitura vem me trazendo grandes benefícios como leitor. Estou gostando muito. Existem grandes diferenças a começar de que a leitura não se prende apenas à leitura tradicional, mas também a visual que é muito útil, pois exercitamos o senso crítico.

Participante 4

As primeiras impressões estão sendo ótimas, a oficina de leitura me fez retomar o gosto de ler que tinha perdido há algum tempo. É um trabalho feito por amor e isso percebe-se de cara, o professor consegue nos encantar quando começa a falar dos livros e de suas experiências de leitura. O método de leitura da oficina é muito diferente do da escola, que é voltado a livros "exatos" sem histórias e por obrigação, apenas necessário para o aprendizado da nossa área, tornando-se muitas vezes monótono e chato. A oficina de leitura está me tornando menos dispersa, me prendendo mais a escuta em vez da fala.

Participante 5

Tenho a impressão que estou amadurecendo os meus conhecimentos sobre o que leio, e com vontade de ler mais. Estou gostando bastante da leitura dos livros em grupo. Na oficina você ler o livro que tem vontade, na escola o que tem que ser lido de acordo com a série em que está, ou que venha estar relacionado a questões de vestibular.

Participante 6

Gostei, o professor trata a leitura de um modo diferente. Sim existe, na minha opinião na escola não há incentivo à leitura.

Participante 7

É uma oficina muito boa, inspiradora e faz com que cada vez mais venhamos a gostar e nos aprofundar e gostar de ler, leva a nossa imaginação a mil e nos faz perceber um mundo totalmente diferente do que nos foi ensinado. Estou gostando muito dos assuntos e debates em sala de aula e não gosto do tempo que passa voando. Sim. O modo aprofundado de entender a leitura em si, as formas como os livros se apresentam.

Participante 8

A Oficina de Leitura está sendo uma oportunidade singular pra mim; o aprendizado, o enriquecimento de ideias sobre livros, autores, a leitura propriamente, a escrita, enfim. Existem sim diferenças no método entre a Oficina e a escola; na escola geralmente trabalhamos com textos curtos, exercícios de interpretação, citação de autores, coisas desse tipo. Na Oficina de Leitura conhecemos obras dos autores, discutimos sobre livros ou partes de algum livro, sobre a leitura em si; nossas percepções de leitura, as influências disso em nós, enfim, a interação com esse universo das letras é maior.

Participante 10

Gostei muito da Oficina de Leitura, na escola a gente trabalha na maioria das vezes com interpretação, aqui na oficina não só trabalhamos com interpretação como também entendemos o real significado de uma leitura.

APÊNDICE V – Memorial da Oficina de Leitura (após término da 1ª oficina, em julho de 2012)

Alguns pontos de reflexão que podem ser abordados ao longo da escrita do texto: O que me marcou mais na Oficina? O que eu poderia destacar como importante ou diferente que mais me chamou a atenção? Como me vejo como leitor, antes e depois da Oficina? Sinto-me hoje mais motivado para ler? O professor contribuiu para despertar um maior interesse meu pela leitura? Houve algum livro ou autor que ele tenha comentado ou recomendado que tenha procurado ler? A Oficina contribuiu para melhorar a minha relação com os colegas participantes? Serviu para despertar o interesse em leituras específicas de disciplinas na escola, ou seja, melhorou a minha vontade de ler em outras disciplinas? Gostei do método do professor? Permite um envolvimento com a leitura?

Participante 1

Alegre e confusa começo com este memorial, o primeiro que elaboro. Procurei saber um pouco sobre como começar fiquei um pouco confusa por ter pouca experiência, mas alegre pela oportunidade de começar a aprender. E não foi pouco o que eu aprendi com essa Oficina, portanto, serão descritas as lembranças que mais me marcaram.

O início

Pra começar, a notícia que haveria um projeto de leitura me entusiasmou bastante. Então entrei de penetra nas primeiras aulas que o Grupo 1 teve. As aulas eram somente para o Grupo 1 porque não caberia na sala os dois grupos. Só que aos poucos o Grupo 2 soube da notícia e fomos permanecendo nas aulas, até que nossa presença foi permitida. Depois de alguns encontros só permaneceram mesmo os interessados ficando de oito a doze alunos.

Nossos encontros sempre foram elaborados pelo professor Claudio Brito, que com sua vasta experiência nos passou o seu propósito e também a sua paixão pela leitura. Vale salientar que ele muito me incentivou, com seu carisma, seu entusiasmo, suas histórias e seu jeito cheio de autores e letras que demonstra muita sabedoria em como passar seu ponto de vista.

Decorrer da Oficina

O que mais me marcou na oficina, foi ela mesma por tornar-se o ponta pé inicial para o que eu havia planejado para o ano: conhecer novos autores e também estar a par daqueles que eu já conhecia, conhecer mais as pessoas com que já havia convivido um ano sem notar que elas tinham algo em comum comigo e também achei alguém que continha o mesmo gosto que o meu por livros e autores antigos o professor Claudio. Ou seja, foi com essa Oficina que comecei a realizar meus planos e me alimentar das palavras que eu tanto sentia que precisava. A leitura antes pra mim sempre teve a importante função de alimentar, de suprir minha “fome”, e isso não mudou ao decorrer da Oficina só aumentou mais minha vontade de continuar a ler mais ainda do que eu já lia. O professor Claudio foi indispensável tanto na motivação quanto na paixão por leitura, eu me sentia meio que fora do normal por ter essa vontade de ler porque sempre me falavam que eu não lia os livros, mas que os “comia”, isso por conta de em pouco tempo ler livros não só pequenos, mas também grandes.

Nos nossos encontros da Oficina não somente falávamos sobre escritores e livros, mas também tratávamos de assuntos de hoje em dia, lembro-me do dia em que comentamos sobre os muros das casas de como as pessoas estão se cercando com seus muros altos achando que assim estarão mais protegidos, sem saber que são casas de muros altos que são as preferíveis dos assaltantes. Ou no dia em que falamos sobre o livro de José Saramago: *A maior flor do mundo*; uma história infantil, mas as histórias infantis têm aquele fundo de verdade e essa não seria diferente passando a mensagem final sobre o desmatamento que tem acontecido bastante. Claudio Brito não se limitou só em falar para nós e em indicar livros, utilizou de outros meios como internet, música e filmes para passar o seu ponto de vista. Mostrou-nos a curta-metragem do livro: *A maior flor do mundo* para ampliar os horizontes das palavras de José Saramago.

Teve um encontro que o professor pediu para que nós interpretássemos um poema que ele enviou para nós, e assim, cada um perdeu a timidez aprendendo ou aperfeiçoando a sua leitura sabendo quando aumentar ou diminuir a voz e quando pausar nas frases. Em outro encontro, ele andou falando muito em Gabriel García Márquez e comentou sobre um livro dele: *Crônica de uma morte anunciada*; fiquei curiosa pra saber sobre esse livro fui atrás e como estava disponível na Oficina eu o peguei e li em dois dias, o professor Claudio estava certo quando falou que quem pegasse o livro leria em no máximo três dias. Eu fiquei intrigada com o livro um pouco, primeiro que eu não conhecia o autor e segundo porque o autor me prendia em tantos fatos antes de contar o acontecido e o desfecho da história. Mas quando eu terminei de ler foi satisfatório, apesar de ter sido uma morte brutal e que o personagem morto não tinha culpa, enfim, gostei muito do livro e recomendo.

Experiências absorvidas

A Oficina não só serviu para o que eu havia planejado, mas também para incentivo em leituras das algumas disciplinas em que eu tinha certa dificuldade, melhorou minha escrita, aumentou meu vocabulário e também os debates esclareceram dúvidas que eu tinha sobre as coisas de hoje em dia, melhoramentos para nosso país, entre outros.

Como o encontro que o professor Claudio Brito relatou sua experiência com drogas, eu gostei do modo livre como ele falou do uso do baseado. Às vezes foram um pouco chata, as aulas que o professor só falava e falava, mas a maioria dos encontros eu gostei bastante. Gostaria que ano que vem tivessem coisas novas, pessoas novas e outros livros, mas que o professor seja o mesmo podendo ter participações de outros professores, tanto do Instituto como de fora.

O professor Claudio Brito teve participação especial por ter me ajudado com suas palavras a continuar a escrever. Eu escrevo algumas coisas desde os doze anos e esse ano eu estava desestimulada a escrever. Aos poucos, o professor ajudou sem saber, recomendando livros e autores, o que me foi de muito proveito. Alguns autores me inspiraram muito, como por exemplo: Pablo Neruda, Ferreira Gullar, Caio Fernando Abreu, Carlos Drummond de Andrade, Lygia Bojunga e Sir Arthur Conan Doyle.

Lembro-me do dia em que ele falou de seu filho, e acho que a influência dele é muito grande e importante para o filho que é sortudo por ter um pai que o incentiva a leitura, que o encaminha pelo caminho das letras e vi pelo livro que ele tem jeito, espero que ele continue assim tendo acesso aos livros e agindo livremente dentro de seus gostos. Falando no livro, eu gostei muito do livro que conta o decorrer do crescimento do filho e a descoberta dos conceitos das palavras, principalmente o final é importante para a fixação dessa ideia final a paz desejada por todos, tão sonhada e esperada.

Conclusão da Oficina

A conclusão da Oficina me deixou triste porque eu acabei me acostumando com os encontros e também relatei acima os fatos que me deixaram apegada a esse encontro.

Foi um prazer ter compartilhado um pouco da minha experiência durante essa Oficina e também nesse memorial. Foi ótimo trabalhar com o professor Claudio Brito que conseguiu unir o gosto pela leitura da turma com seu propósito. Que também me colocou a par de um lugar que eu nem sabia que existia: O Sebo Cultural. Muito obrigada por tudo, pela paciência por lidar com adolescentes de opiniões diferentes e pela compreensão. *Muita paz, saúde e felicidades. 9 de julho de 2012.*

Participante 2

De uma forma bastante válida e inovadora a oficina de leitura me fez crescer bastante como leitor; primeiramente o que mais me marcou foi a forma que a leitura foi exposta pelo professor não como na escola onde a leitura e interpretação de texto é imposta de forma superficial e rápida.

De certa forma a oficina me ajudou a ler um pouco mais porém, antes da oficina eu já lia com muita frequência a oficina só me ajudou a crescer o numero de livros lidos. Hoje eu me sinto muito mais motivado a ler de atividade de passatempo ler me fez ter reflexões profundas sobre a vida, amor e as pessoas que estão ao meu lado.

O professor contribuiu muito para minha motivação a leitura porque ele é um apaixonado pela leitura, é muito diferente você ouvir que ler faz bem de uma pessoa que ler com frequência do que uma pessoa que não ler.

Eu não precisei ir atrás de livros recomendados pelo professor porque alguns tinham lá na oficina mas pretendo ir atrás de alguns outros sim. Gostei muito do livro que li do Ariano e do Saramago.

A oficina não ajudou muito com meu relacionamento com meus colegas porque eu já tinha uma boa relação com todos os participantes da oficina.

A leitura após o oficina melhorou meu desempenho na matéria língua portuguesa, melhorou minhas notas e me motivou a estudar mais na a disciplina.

Eu gostei muito do método do professor, porém como sugestões são bem vindas eu gostaria de deixar a minha que é que o professor falasse de novos autores existem muitos talentosos um exemplo é o Nicholas Sparks autor do livro Querido John e de um amor para recordar, deixo claro que livro não tem prazo de validade e nenhuma leitura deve ser desprezada mas existem bons leitores atuais também.

(Professor, gostei muito do livro da sua mulher e do seu filho deixo o incentivo para que eles continuem escrevendo gostei muito mesmo. e mais uma vez aproveito o espaço para agradecê-lo pelos benefícios que me trouxe e a minha turma com a leitura).

Participante 4

Levo na memória ótimas lembranças da oficina de leitura, um projeto que me surpreendeu, afinal, tudo que as escolas apresentavam sobre livros era meio que obrigatório, tínhamos que ler para poder ganhar uma nota. Na oficina tive a oportunidade de conhecer vários livros, de realmente ter

vontade de lê-los e debatê-los com os colegas, que se aproximavam a cada termino de um livro, tanto para incentivar os outros a ler o mesmo quanto pra discutir sobre os fatos narrados no livro, expondo suas impressões e escutando o dos outros.

O que mais me chamava atenção nos encontros era o modo como o professor Claudio falava sobre os livros e a importância que tiveram em sua vida, esses fatos me deixavam fascinado, o modo de como falava do “O pequeno príncipe” que o segue desde a infância, a admiração por Ariano, um autor puramente nordestino e que eu só passei a ter conhecimento de suas obras através da oficina, que também me apresentou a magia dos livros de José Saramago, entre tantos outros. Perguntava-me como um livro podia significar tanto para uma pessoa? E acabei descobrindo a resposta no decorrer do projeto, todo livro nos traz um ensinamento, cada um deixa suas marcas, e a cada vez que lemos um mesmo livro sempre enxergamos ele de maneira diferente. Essa necessidade de descobrir o “novo” encontramos muitas vezes nos livros, em minha opinião é como se tivéssemos a oportunidade de conhecer novas cidades, novas pessoas sem sair do lugar, apenas com a leitura de palavras, que vão formando frases e assim constituindo uma nova história, um novo livro que nos envolvem a cada momento. O professor realmente soube ensinar, encantar os seus alunos de modo que todos ou a grande maioria obtiveram prazerosas leituras que ficarão para sempre. Antes da oficina me considerava uma pessoa que lia por necessidade, hoje, além disso, me considero uma leitora que faz isso por puro prazer.

A oficina de leitura foi algo inovador, pois nunca tinham feito nada igual, gostei bastante da ideia e gostaria que outras pessoas, assim como eu, tivessem a oportunidade de conhecer os livros e a leitura de maneira tão agradável como foi apresentada durante este período.

Obrigada por toda sua dedicação, realmente espero que possamos continuar esse trabalho no próximo ano. Tenha uma ótima viagem!

Participante 5

Ao longo do período de todos os encontros do grupo me vir tendo determinadas transformações em relação à compreensão de textos, os livros deixavam de ter apenas aquela percepção de que eu teria que saber quais os personagens principais, o gênero textual, mudando minha opinião para uma reflexão em relação ao assunto do texto com as minhas experiências de vida e a dos outros participantes do grupo, já que textos eram lidos em conjuntos e debatidos entre todos.

A dinâmica da palavra que cada um escrevia em um papel e depois relatava a todos o sentido que esta palavra lhe tinha, me foi muito importante, pois em um momento difícil que estava passando achei um forma de dizer o que estava sentindo sem ter a necessidade de entrar na minha intimidade, e me sentir confortada com os comentários que ouvi.

O livro de Roberto Freire “Ame e dê Vexame”, foi o qual mais me apeguei de todos que eu li, nele percebi que o preconceito, a soberba e o ciúme, são extremamente desnecessários.

Com este grupo de leitura me aproximei mais de pessoas através dos debates divertidos e de livros que tínhamos lido, foi muito prazeroso ter participado e ter acesso e vontade de livros as quais eu nunca pensaria.