

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA AURORA NETA

**O JOVEM (NÃO) GOSTA DE LER
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E LEITURA**

Goiânia
2008

MARIA AURORA NETA

**O JOVEM (NÃO) GOSTA DE LER
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E LEITURA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Orinda Maria de Fátima Carrijo Melo

Goiânia
2008

A61j

Aurora Neta, Maria

O jovem (não) gosta de ler: um estudo sobre a relação entre juventude e leitura / Maria Aurora Neta. Goiânia, 2008.

172 f.

Orientador: Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2008

1. Juventude e leitura 2. Leitor 3. Juventude e escola
4. Práticas e representações de leitura I. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação II. Título

CDU 028-053.6

MARIA AURORA NETA

**O JOVEM (NÃO) GOSTA DE LER
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E LEITURA**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de mestre, aprovada em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dr^a. Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo - UFG

Prof^a. Dr^a. Maurides Batista Macedo Filha - UFG

Prof^o. Dr^o. Agostinho Potenciano de Souza – UFG

Prof^a Dr^a. Isabel Cristina Auler Pereira - UFT

DEDICATÓRIA

A todos que estiveram comigo durante esse percurso e que dividiram seu tempo e suas opiniões para que esse estudo se transformasse em mais um instrumento de pesquisa para a educação. Incentivadores que sabem compartilhar seus conhecimentos porque acreditam que “um galo sozinho não tece uma manhã”.

Aos jovens estudantes que acreditando na educação fazem da escola uma oportunidade para crescer, aprender e transformar.

À professora Orlinda, incansável leitora que encanta com suas palavras e seus escritos. Educadora que motiva a busca por olhares outros sobre as histórias da História e, por isso, nos lança no desassossego da linguagem e das vozes, principalmente, daquelas que a história oficial silenciou.

A todos as pessoas que acreditam na educação. E...

“Os raros adultos que me deram a ler se retraíram diante da grandeza dos livros e me pouparam de perguntas sobre o que é que eu tinha entendido deles. A esses, claro, eu costumava falar de minhas leituras. Vivos ou mortos, ofereço a eles essas páginas”.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os que me acompanharam nessa trajetória e a todos agradeço pela presença durante esse tempo. Mas desejo evidenciar algumas dessas pessoas pela marcante contribuição nesse tempo de estudos.

Às minhas irmãs Elza e Vilma, que não mediram esforços para me ajudar a concluir essa etapa da minha formação, pois sabiam o quanto isso era importante para mim. Nesse momento, as palavras se tornam poucas e não conseguem transmitir a minha gratidão por tudo que fizeram. Para elas, qualquer palavra fala pouco.

Ao meu irmão Rezende sempre acolhedor e disponível. Mesmo estando atarefado, nunca deixou de estender suas mãos para me ajudar. Para ele, também as palavras calam.

À minha irmã Romênia, que mesmo morando longe sempre faz e traz um gesto de partilha, pois, como eu, ainda acredita no humano do Ser. Humana é a palavra.

À minha filha Vitória, leitora apaixonada pelo que lê e que aos 9 anos já aprendeu a rir, sonhar e aprender com a leitura. Menina que durante esse tempo teve que dividir sua mãe com os livros, com a leitura e com outros leitores, contudo, sempre soube entender o que se passava. Amor é a palavra.

Ao meu companheiro Wilker que, mesmo distante e correndo atrás de seus sonhos, acreditou e torceu por mim. Os gestos podem ser pequenos, mas tornam-se grandes quando brotam do coração. Carinho é a palavra.

Às companheiras e companheiros Maria Goretti, Elizete, Margarida, Rejane, Juliana, Maria Márcia, Esmeralda, Keila, Jairo, Walderes. O desprendimento de cada um e o bom humor fortaleceram os passos nessa caminhada. Ao Marlúcio pela paciência em ouvir e ensinar sem falar. Ao sobrinho Rogério, pelas tantas vezes que me levou para estudar. Para eles, amizade é a palavra.

À Orinda pela presença marcante na construção desse estudo. Seus olhos atentos e suas palavras seguras encorajam os que estão à sua volta a cavar na escrita da história outras leituras e outros leitores. Admiração é a palavra.

Ao grupo gestor do Colégio Estadual Américo Antunes que prontamente se dispôs a colaborar comigo, disponibilizando o espaço, dados e informações necessárias à pesquisa. Parceria é a palavra.

Às professoras Ruth Catarina e Ivone pela confiança e acolhimento. Para elas, simplicidade é a palavra.

Aos professores Maurides e Agostinho pelas sugestões dadas na qualificação. Se no momento as palavras soam fortes, no transcurso do caminho elas se transformam em conquistas e à professora Isabel que tão carinhosamente acolheu o convite de partilhar comigo o momento da defesa, sendo mais uma leitora dessas idéias. Obrigada é a palavra.

Aos amigos da CAJU pela fraternidade, pela força e apoio incondicional. Pelo trabalho que realizam junto aos jovens, especialmente, os pobres e marginalizados os quais encontram nessa Casa um espaço onde suas vozes são ouvidas e acolhidas. Respeito é a palavra.

Aos jovens alunos, meus interlocutores nesse trabalho, com os quais aprendi que é preciso ouvir aqueles que estão conosco na sala de aula e que, muitas vezes, escondem suas histórias, seus desejos, suas leituras, suas críticas e sugestões, porque não lhes é dada a oportunidade de falar. Abrir espaço é necessário e confiança é a palavra.

À juventude leitora desse país que, a seu modo questiona, resiste e ressignifica as leituras e seus sentidos. Otimismo é a palavra.

E para todos que de alguma forma encontram-se entrelaçados nessas páginas, a palavra é companheirismo.

*[...] a folha da juventude
é o nome certo desse amor
Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora, cada dia
E há de se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor, flor e fruto.*

Milton Nascimento/Wagner Tiso

*Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens
presentes,
a vida presente.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa de perspectiva qualitativa tem como objetivo investigar a relação do jovem aluno do ensino médio, com a leitura, a partir do discurso corrente que diz que “o jovem não gosta de ler”. Para tanto, os três temas referenciados no discurso - o jovem, a leitura e o leitor - são evidenciados e postos em análise. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa, inserida na linha “Formação e Profissionalização Docente”, é analisar o discurso da considerada não-leitura dos jovens alunos, o qual é colocado na tessitura desse trabalho por meio das vozes de 20 alunos do 3º ano do ensino médio, estudantes do Colégio Estadual Américo Antunes da cidade de São Luís de Montes Belos, Goiás. As contribuições teóricas advêm dos estudos da História Cultural com Chartier, Darnton, entre outros autores, a partir de três noções: representações, práticas e apropriações de leitura que ressignificam a história da leitura e de leitores comuns. Outras contribuições vêm dos estudos da Análise de Discurso de Linha Francesa, especialmente com Orlandi e com Abramo e Sposito, entre outros, os estudos de Sociologia da Juventude. Ainda, como esta pesquisa está comprometida com a educação alguns estudos que envolvem esta área estão aqui presentes através dos autores Silva, Soares, Freire e outros. As discussões são atravessadas por uma perspectiva histórico-social e cultural do homem e da sociedade a qual pressupõe o movimento dos sentidos e o processo de interação verbal entre os sujeitos sociais, desse modo, as contribuições dos estudos de Bakhtin sobre a linguagem tornam-se referências importantes. A interlocução com esses aportes teóricos e com as vozes dos 20 alunos entrevistados permitiu afirmar que o jovem é leitor e se relaciona com a leitura de múltiplos textos tanto em espaços formais quanto informais. Fato que aponta para a necessidade de se revisitar e ressignificar o discurso da “não-representação de leitura” dos jovens alunos, especialmente, na escola.

Palavras-chave: juventude e leitura; leitor; juventude e escola; práticas e representações de leitura.

ABSTRACT

This research in qualitative perspective aims to investigate the relation of the young high school student with reading, from speech ahead that "the young doesn't like to read." So that, the three themes mentioned in the speech - the young, reading and the reader - are highlighted and put under analyse. According to this, the research inserted into "Training and Professional Professor" aims, to analyze the speech considered the non-reading of young students, which is placed on the top of that work through the voices of 20 students from the 3rd grade at high school, students from Colégio Estadual Americo Antunes in São Luís de Montes Belos city, Goiás. The contributions come from theoretical studies of Cultural History with Chartier, Darnton and others, from three concepts: representations, practices and appropriations of reading that remains the history of reading and common readers. Other contributions come from of the Analysis studies of Speech by French Line, especially with Orlandi and with Abramo, Sposito among others, the studies from Teenager Sociology. So, as this research is committed to the education some studies involving this area are here by the authors: Silva, Soares, Freire and others. The discussions are crossed by a historic-social and cultural perspective of the man and society which requires the movement of the senses and the process of verbal interaction between social subjects, thus, the contributions from studies on language by Bakhtin become important references. The dialogue with these theoretical contributions and with the voices from 20 students interviewed allowed to say that the young is reader and is, a linked with the reading of multiple texts both in formal spaces and informal too. Fact that point the needing to revisit and remeans the speech of "non-representation of reading" from teenagers, students, especially in school.

Keywords: teenager and reading; reader; teenager and school; practices and reading performances.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALB	Associação de Leitura do Brasil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMB	Faculdade Montes Belos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISB	Indicador de Serviços Básicos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEPLAN	Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento
UBE	União Brasileira de Escritores
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 UM DISCURSO QUE SE MOSTRA E SE CONSTRÓI: o jovem (não) gosta de ler - colocando os sentidos em movimento	16
1.1 DOS LUGARES DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	25
1.2 DAS INTERLOCUÇÕES COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	33
1.2.1 Do discurso	36
1.2.2 Dos jovens.....	38
1.2.3 Da leitura	42
1.3 DO CAMINHO METODOLÓGICO	48
2 RESSIGNIFICANDO O DISCURSO DO JOVEM: entre histórias, práticas e representações	56
2.1 NAS TRILHAS DA LEITURA, DO LEITOR, DA ESCOLA E DO JOVEM	59
2.1.1 Primeira trilha: a leitura como prática social e cultural	60
2.1.2 Segunda trilha: revisitando histórias, práticas e representações de leitura e de leitores.....	71
2.1.3 Terceira trilha: convocando olhares – dimensões sociais, econômicas e culturais dos jovens.....	102
3 JUVENTUDE E ESCOLA – espaço e relações de reprodução e/ou resistência ao discurso “o jovem não lê”	119
3.1 OS JOVENS ALUNOS E A LEITURA: nos entremeios dos já-ditos.....	120
3.2 ESCOLA E SOCIEDADE: diálogos em construção.....	131
3.2.1 Leitura e leitores: presença nas diferentes disciplinas escolares	134
3.2.2 Leitura e leitores: convivência com outras formas de linguagem	142
3.2.3 Deslocando sentidos e ressignificando discursos	146
TECENDO CONSIDERAÇÕES	150
REFERÊNCIAS	1
APÊNDICE A – roteiro I	163
APÊNDICE B – roteiro II	164
APÊNDICE C - narrativa	165
ANEXO A – narrativa do jovem aluno Henrique	166
ANEXO B – narrativa da jovem aluna Teresa	167
ANEXO C - lista de livros	168

INTRODUÇÃO

Para abrir uma porta...

As epígrafes que escolhi para abrir este trabalho apontam a direção que tomei para conduzir este trabalho. Nelas contêm indícios do que aqui “floresce”, pois tanto a música quanto o poema remetem ao presente e vislumbram um futuro. Assim, imbuída do desejo de contribuir com as demais pesquisas já realizadas sobre a educação, o jovem, a leitura e o leitor, construo na concretude destas páginas essa dissertação.

Neste estudo, procuro aliar a presença da leitura e do leitor no jovem, mais especificamente, no aluno, estudante do ensino médio. Composição motivada pela ocorrência e circularidade do discurso disseminado pela mídia, pela escola que diz que “o jovem não gosta de ler”, por isso não lê (ou lê pouco) e/ou não consegue interpretar o que lê. A partir deste discurso coloquei em evidência os referentes que estão em sua base: a leitura, o leitor e o jovem. Assim, estes três temas se encontram entrelaçados no discurso em estudo e são aqui postos em discussão e análise.

A vontade de empreender este trabalho nasceu junto com a minha atuação em escolas de ensino médio, na cidade de São Luís de Montes Belos – Goiás, como professora de português que tem vivenciado de perto situações diversas entre os jovens e as atividades de leitura. A proximidade com as dificuldades enfrentadas em sala de aula, somada às contínuas queixas dos colegas professores sobre a “não-leitura” dos jovens alunos tornaram-se, para mim, um impulso para buscar possíveis respostas para essas ocorrências, que a cada dia tornavam-se mais presentes e visíveis, inclusive, pelas notas dos jovens alunos que estavam, quase sempre, abaixo do esperado e, mais, os resultados dos exames aplicados por órgãos governamentais confirmavam esse discurso. Também por atuar durante, aproximadamente, 12 anos, em uma Pastoral da Igreja Católica – Pastoral da Juventude, na diocese de São Luís de Montes Belos e ter contato com muitos jovens, tive a oportunidade de construir outros olhares sobre eles.

Nesse sentido, quando ouvia os colegas professores insistirem no desinteresse, na indisciplina e na falta de base dos jovens alunos ficava inquieta. Essa inquietação mexia comigo porque os sujeitos de quem se falava estavam muito perto de cada um de nós, eram nossos alunos e alunas, eram as atividades que propúnhamos que não eram realizadas por eles. Ou seja, os “não-leitores” e a falta de leitura estavam à nossa frente.

Então, partindo de uma compreensão dialógica da linguagem, pensada por meio da abordagem feita por Bakhtin (2006), que a concebe como interação verbal social que se dá entre sujeitos historicamente construídos e que nesse processo de interlocução outras vozes podem ser ouvidas, além das vozes dos enunciadores, e pelo entendimento de que a produção de discursos ocorre num determinado contexto e em determinadas condições de produção, portanto, relacionada a uma exterioridade, procurei olhar e compreender o discurso da “não-leitura” dos jovens alunos.

Resolvi, assim, interrogar esta situação pondo em relevo os três sujeitos referentes do discurso a partir dessa compreensão dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin, o que trouxe uma convergência nos temas, pois esses sujeitos trazem histórias e representações sociais a seu respeito, o que permitiu que pudesse colocá-los caminhando lado a lado neste percurso investigativo.

Como o discurso da não-leitura dos jovens parte da escola e a leitura evidenciada é a que se faz na escola, entrevistei 20 jovens estudantes de escola pública estadual que cursam o 3º ano do ensino médio. Para ouvir o que pensavam sobre a leitura e o ser leitor, perguntei-lhes, entre outras coisas, se eles liam, o que liam, onde, quando, se gostavam de ler, o que achavam da leitura, como eram as leituras feitas em sala de aula e o que pensavam sobre as práticas de leituras propostas pelos professores das diferentes disciplinas no Colégio Estadual Américo Antunes. Partindo dessas e de outras considerações empreendi este estudo, buscando construir o deslocamento de sentido em relação ao discurso que diz que “o jovem não gosta de ler” e, cabe ressaltar que, este estudo não tem a pretensão de apresentar pontos de vista certos e/ou errados, mas considerar outros pontos de vista como válidos, e reconhecer que há um leitor nos jovens alunos que estão em sala de aula.

Quero, ainda, apontar para significativas situações de aprendizagens que tive a oportunidade de vivenciar e muito aprender e que de alguma forma se encontram

presentes no percurso deste trabalho: os ensinamentos primeiros dados por minha família, especialmente, por minha mãe que, mesmo não tendo oportunidade de freqüentar por muitos anos a escola, fez questão que os filhos estudassem, e por isso não mediu esforços para garantir que ficássemos na escola. A ida à escola primária e a descoberta da leitura e da escrita e daí para frente nunca mais parar de estudar (sempre no ensino público); os ensinamentos aprendidos nas “aulas” de catequese, dadas pela Irmã Joana D’arc (freira holandesa muito rígida com a palavra e com os modos de agir). Assim vieram os anos no ensino fundamental e médio e depois a graduação concluída na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá (FECLIP). E como que “a gente não pode parar de estudar”, continuei e fiz a minha primeira pós-graduação na Universidade Federal de Goiás (UFG), depois a segunda através de um convênio entre a Faculdade de Iporá e a Universidade Católica de Goiás (UCG).

Os cursos de aperfeiçoamento feitos no decorrer dos anos de minha experiência profissional também foram muito importantes, como também minha inserção na Pastoral da Juventude do Brasil em minha diocese. Esta experiência acrescentou muito aos meus conhecimentos, principalmente, àqueles que não se aprendem muito na escola, como, por exemplo, questões sobre a conjuntura social e seu funcionamento e outras temáticas de cunho político, social, cultural e, especialmente, os valores humanos, tais como a ética, a solidariedade, a justiça e o respeito. A aprendizagem obtida por meio desta experiência me permitiu conhecer com mais profundidade as armadilhas de uma sociedade dividida em classes e perceber que as diferentes situações com as quais nos deparamos não são frutos do acaso, mas há um movimento que as produz, muitas vezes, quase imperceptivelmente. Situação semelhante se dá com a produção dos discursos que estão presentes em nossa sociedade, inclusive com este que é objeto dessa pesquisa, já que é nesse contexto que eles se realizam.

Para desenvolver este trabalho, organizei as idéias em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado “Um discurso que se mostra e se constrói” exponho as razões que me levaram a compor este estudo, entre elas, especialmente, a minha inquietação diante do discurso da não-leitura dos jovens alunos. Discurso proferido na escola pelos professores e outros agentes educacionais e, praticamente, legitimado tanto pela escola quanto pela sociedade, mas posto em contraponto através das falas de um grupo de jovens alunos.

Nesse teço, também, as considerações acerca dos referenciais teóricos que são mobilizados durante esta investigação, os quais vêm contribuir e fortalecer os fios das idéias aqui tecidas, bem como evidencio os referentes do discurso em questão. Ainda são feitas, neste capítulo, considerações a respeito da metodologia usada para o desenvolvimento do estudo em tela.

No segundo capítulo “Ressignificando o Discurso do Jovem”, discuto o discurso da não-leitura dos jovens alunos, para tanto abordo algumas questões históricas, sociais e culturais relacionadas à leitura, aos leitores, aos jovens e à escola. No decorrer deste capítulo dualiso imagens, práticas e representações destes sujeitos, tendo em vista situá-los social e historicamente, percebendo-os na tessitura deste enredo.

No terceiro capítulo “Juventude e Escola” exponho e analiso um conjunto maior das falas dos entrevistados, bem como alguns dos relatos feitos por eles sobre sua história de leitor, buscando com isso fortalecer a proposição de deslocamento de sentidos do discurso da “não-leitura” dos jovens alunos e a desestabilização desse. Estabeleço, para isso, alguns diálogos importantes nesse processo de resignificação do discurso em questão. A análise também enfoca as leituras realizadas pelos jovens alunos nos diferentes espaços em que circulam, desvelando outras práticas sociais de leitura que estão se constituindo na atualidade e que poderão rearticular o discurso que diz que “o jovem não lê”.

CAPÍTULO I

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

Leonardo Boff

1 UM DISCURSO QUE SE MOSTRA E SE CONSTRÓI: o jovem (não) gosta de ler - colocando os sentidos em movimento

No decorrer de minha vida profissional tenho procurado lançar um olhar de curiosidade para as diversas situações que vivencio dentro do universo escolar, assim a busca pela compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, bem como de seus desdobramentos, têm se tornado para mim elementos de contínuas reflexões. Por isso, experimento encaminhar o meu “ensinar” não só para a parte teórica do currículo escolar, mas procuro associá-lo a um processo reflexivo que vai além daquilo que os livros e manuais didáticos propõem, buscando com isso enriquecer e contribuir com o processo educativo vivenciado por mim e pelos alunos durante o período escolar.

Nesse sentido, após um bom tempo experimentando diferentes sentimentos dentro das salas de aula em relação às mais diversas situações, penso que vamos criando, a partir dessas vivências, hipóteses sobre as questões que aparecem continuamente durante o exercício pedagógico, quais sejam referentes à aprendizagem ou à não- aprendizagem, ou seja, hipotetizamos quando os alunos aprendem, mas principalmente quando não conseguem aprender conforme o esperado. O exercício de pensar sobre os eventos cotidianos de sala de aula é extremamente válido, pois possibilita uma constante revisão da prática pedagógica, mesmo que, a princípio, seja feito sem bases teóricas explícitas.

No entanto, no decorrer desta caminhada algumas ocorrências chamam mais a atenção do que outras. Isso acontece devido à recorrência dessas situações o que as torna objeto de um olhar mais atento. Alia-se a isso o fato de ser essa recorrência elemento de continuadas observações dentro de um grupo significativo de pessoas, no caso específico, os professores quando na escola e a sociedade quando fora da

escola. Assim, se um fato torna-se objeto de constantes discussões e críticas, é necessário buscar a compreensão dele de maneira mais profunda, para que não se dêem respostas prontas e acabadas, correndo-se o risco de se ficar apenas na superficialidade da questão, no diagnóstico, na descrição ou apenas no nível do senso comum.

A partir dessas idéias, propus buscar uma melhor compreensão para uma situação muito presente na realidade de nossas escolas e que influencia, sobremaneira, aspectos essenciais do processo ensino-aprendizagem, independentemente, de qual seja a disciplina em questão. Esta situação diz respeito à relação que os jovens alunos têm estabelecido com a leitura e seus sentidos. A freqüência com que se tem ouvido os professores dizer das dificuldades que os alunos têm encontrado com a leitura passou a me incomodar. Num primeiro momento, porque eu também vivenciava, como professora de português no ensino médio, essa “resistência” dos alunos para com as atividades de leitura e também tendia a fazer um julgamento imediato da questão. Assim, parecia haver um consenso entre os professores de que realmente “os nossos jovens alunos¹ não gostavam mesmo de ler”.

A circularidade desse discurso tornou-se proeminente dentro das escolas e, ainda, acrescenta-se a isto os baixos índices apresentados pelos alunos em exames aplicados por órgãos oficiais, como, por exemplo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), uma vez que as notas da maioria dos alunos, principalmente das escolas públicas, estavam abaixo da média nacional, tanto nas questões objetivas quanto na redação (INEP, 2007). Outro exemplo é o de um exame que foi realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano de 2004.² O exame avaliou o nível dos estudantes em 40 países, em três habilidades básicas: leitura, matemática e ciências. O levantamento foi feito com base numa prova respondida por 250.000 jovens, sorteados em escolas públicas e particulares, todos na faixa de 15 anos. Do Brasil, participaram 4.400 alunos e o resultado dos brasileiros nas três áreas avaliadas chamou a atenção no relatório.

O documento diz que os jovens estão concluindo o ensino fundamental sem saber somar nem subtrair, e na prova que mediu a capacidade de leitura, eles não conseguiram reter nem interpretar textos indicados nos primeiros anos escolares (WEINBERG, 2004, p. 120) o que apontava e aponta para uma “clara” demonstração de que realmente nossos jovens estudantes têm pouca afinidade com

as atividades que exigem a leitura. E, a constatação mediante dados comprova um resultado, neste caso, infelizmente, insatisfatório no que se refere aos itens leitura e compreensão, uma vez que a maioria dos alunos que estão fazendo exames dessa natureza não tem conseguido obter um bom resultado, o que vem comprometendo a pessoa de cada jovem, a educação escolar e a sociedade brasileira.

Desse modo, experimentando, ouvindo e discutindo esta problemática, ficava me perguntando quais seriam as razões daquela resistência, digo resistência porque é assim que eu tenho percebido as atitudes do grupo dos alunos em relação à leitura. Essa idéia da resistência me parece significativa porque quando ouvidos, nas entrevistas realizadas, percebe-se praticamente uma unanimidade por parte dos jovens em dizer que lêem, bem como em dizer da importância da leitura para adquirir informação e formação e para aprender, o que demonstra que eles reconhecem que é importante ler e vêem na leitura uma forma de obter conhecimento e informação. Assim eles falam:

Eu acredito que a leitura, ela é muito importante pra gente estar tendo conhecimento. Os livros são bons pra gente estar aprendendo mais sobre a literatura, sobre as histórias, pra gente aprender também a escrever, porque a leitura eu acredito que nela a gente pode aprender a pôr nossas idéias. Quando a gente tem uma idéia, ajuda a gente a criar um texto, e eu acredito que é assim. (Raquel, 17 anos, entrevista, 2007)

Bom, a leitura ajuda vários pontos. Você fica informado, você aprende a comunicar melhor com as pessoas, tanto o jeito de falar... aprende a escrever, aprende novas linguagens, novos costumes, várias coisas. (Luís, 17 anos, entrevista, 2007)

Bom, penso na leitura como uma fonte de sabedoria, uma fonte assim de alimentação pra mente, pra você abrir mais a mente. (José, 16 anos, entrevista, 2007)

A leitura é muito importante pra formação é...pra formação do ser humano. A leitura é muito importante, abre novos horizontes pra gente, conhecimentos. (Ana, 17 anos, entrevista, 2007)

A partir do que os jovens dizem é possível depreender que a leitura faz parte de suas vidas, do seu cotidiano e reconhecem o seu valor, mas por que na escola têm atitudes que parecem contradizer essas opiniões? E, nesse sentido, o discurso apresentado encontra-se justificado.

Nesse contexto, nas diferentes ocasiões em que o grupo de professores da escola onde trabalhava se reunia e entrava em pauta a questão da escrita e da leitura dos alunos, eu não conseguia fazer a mesma interpretação que alguns

colegas faziam, dizendo que “eles eram fracos”, que era “desinteresse dos alunos”, “falta de compromisso”, “preguiça” ou ainda “eles não querem nada com nada”. E minhas inquietações aumentavam. Aumentavam ainda mais quando os colegas professores diziam que durante as aulas os alunos não estavam “lendo nada”, por isso não conseguiam interpretar o que liam. Dessa maneira, tornou-se um discurso do senso comum falas, como: “eles não sabem ler; eles não gostam de ler; eles não conseguem interpretar o que lêem; eles não lêem nada”, “são fracos”, os “eles” e “elas” citados eram os alunos e as alunas que estavam conosco todos os dias em classe, os jovens que compunham as turmas da escola, isto é, nossos alunos e nossas alunas. Esses relatos expunham e expõem a fragilidade e as limitações do processo de ensino-aprendizagem, dos professores e de sua formação, da escola e da educação brasileira.

Foi trabalhando também em cursos de licenciatura na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos - Goiás, junto a diferentes grupos de professores, que ouvi relatos dessa mesma realidade: “os alunos não estão conseguindo ler o que escrevem”. Mais uma vez o discurso se confirmava e havia quase uma unanimidade nessa representação dos alunos como “não-leitores”. Desse modo, tudo indicava para a legitimidade do discurso sobre a “não-leitura” dos jovens alunos.

Dizeres autorizados que ora vinham da escola ora de outros organismos oficiais. Como me contrapor a isso? Será possível pensar essa questão a partir de outros olhares, bem como visualizá-la por meio de outros referenciais? Penso que sim, pois no entremeio dessa situação algumas ocorrências emergem e desestabilizam de alguma forma o discurso em questão, como, por exemplo, o reconhecimento dos jovens da importância da leitura, a presença de outras leituras realizadas pelos alunos e que, ainda, não estão sendo reconhecidas pela escola, pelos professores como leituras válidas.

A esse respeito, penso que isso se deve ao fato de que ao longo dos anos a leitura de livros, principalmente, de literatura e didáticos tem sido tomada como quase que a única leitura realmente válida. “O livro indicava autoridade, uma autoridade que decorria, até na esfera política, do saber que ele carregava”. (CHARTIER, 1999, p. 84). Percebe-se a partir dessas idéias, o que ainda é presença constante – a leitura do livro canonizado como a forma legítima de apropriação de conhecimentos, saberes e/ou prazeres.

Nesse contexto, e concomitantemente à percepção dessa falta de interesse pela leitura, eu observava que os alunos liam durante as aulas. Os alunos liam. Liam o quê? Revistinhas de horóscopos, de moda, de assuntos diversos como namoros, amizade, sexo, esportes, músicas; revistas de cosméticos, da vida de artistas da televisão, cinema (atores, atrizes, cantores, modelos); comentavam sobre filmes assistidos, “e-mails” recebidos e enviados e, a partir do momento que foram trazendo para a escola os telefones celulares o receber e enviar mensagens tornou-se algo muito presente. Essa realidade lembra o que Orlandi (2001, p. 38) fala: “A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo”. Sendo assim, a observação continuada desses eventos me levou a tentar entender o que poderia estar acontecendo entre esses leitores e a leitura ou como essa relação acontecia.

Parecia claro que os jovens alunos não se interessavam pelas leituras da escola, no entanto, não deixavam de ler, uma vez que circulava entre eles uma leitura considerada “clandestina”. É clandestina porque é feita às escondidas e desaparece quando o professor se aproxima ou chama a atenção para a sua ocorrência. Melo (2007, p. 116) fala que essas práticas de leituras clandestinas fazem parte do imaginário moralista e controlador que cria o cenário da interdição.

Creio que isso se dá também por algumas outras razões, entre elas a crença dos próprios alunos de que o que ele está fazendo (lendo revista durante a aula, por exemplo) é uma ação que vai contra as normas da escola. Assim, ele faz isso escondido porque considera que está fazendo algo errado e também porque a leitura da revista não é uma leitura autorizada. Aqui, então, vale uma questão: será que se o aluno estivesse lendo um livro literário (leitura autorizada), durante a aula, a escola, o professor teria a mesma reação, ou seja, chamaria a atenção ou até mesmo tomaria o livro de suas mãos, obrigando-o a parar de ler? Essa idéia é reiterada nas palavras de Orlandi (1998, p. 8),

Uma das perguntas presentes de forma mais ou menos constante nos trabalhos sobre leitura, é a que incide sobre a relação entre, de um lado, o imaginário que constitui um sujeito-leitor para a Escola e, de outro, o sujeito-leitor efetivamente presente na Escola com suas determinações concretas (histórico-sociais).

Nesse sentido, busco a compreensão desse espaço em branco que, a meu ver, existe entre o leitor que a escola deseja e o leitor que existe de fato nos jovens que estão dentro da escola. Digo que existe porque estou considerando os jovens alunos como leitores e assumindo como válidas as diferentes leituras realizadas por eles, quais sejam de livros, revistas, jornais, textos lidos na internet ou qualquer outro portador de texto. Idéias que se fortalecem à medida que eles dizem:

O que eu costumo mais ler são jornais, eu costumo ler mais jornais. Agora, livros literários são poucos que eu faço realmente a leitura, mais é quando indicado pelo professor. (Raquel, 17 anos, entrevista, 2007).

Eu costumo ler mais revista, uma notícia assim que venha no jornal mais destacada, como aquela notícia assim do mês que todo mundo procura saber. (Cláudia, 17 anos, entrevista, 2007).

Na internet eu leio, leio freqüentemente. (José, 16 anos, entrevista, 2007)

Eu costumo ler mais é no final de semana. Ler revistas, jornais. Durante a semana eu leio mais pouco porque eu trabalho o dia todo. (Luís, 17 anos, entrevista, 2007).

Essas falas, ouvidas dos alunos possibilitam afirmar a presença da leitura na vida deles e percebê-los como leitores. A presença de outros portadores de textos na sociedade é que levam os leitores a buscar e conviver com outras formas de leitura. Nesse sentido, Chartier (1999, p. 77) esclarece que:

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler.

Esclarecimento que possibilita compreender melhor que a história da leitura tem sido construída em meio a rupturas, e, como em tempos passados, na atualidade, estão se construindo processos de mudança em relação à prática da leitura, a qual encontra-se ancorada em diferentes portadores de textos, modos e objetivos, como é possível perceber por meio das vozes dos alunos. Por isso, quando muitos professores falam que os alunos não lêem, não sabem ler, não gostam de ler ou não conseguem interpretar o que lêem, chamo a atenção para os seguintes pontos: De quem se está falando? A que tipo de leitura esse discurso remete? Que leitor se tem em mente quando se enuncia isso? Questões como essas são basilares e devem ser melhor explicitadas para que haja uma

compreensão mais fecunda dos fatos que estão gerando essa discursividade dentro da escola e também fora dela. Penso também que, talvez, seria mais interessante se se perguntasse: Os jovens alunos lêem? O que eles estão lendo? O que gostam de ler? O que pensam sobre as leituras da escola? Por que só lêem o que os professores pedem em razão de provas ou outro tipo de avaliação? As perguntas instigam a busca pelas respostas, ao contrário das afirmações que parecem já conter em si as respostas, daí não ser necessário buscar.

Ao propor essa investigação sobre a relação entre o jovem e a leitura faço-a por compreender que a leitura é uma das práticas culturais muito importante na vida da pessoa, seja criança, jovem ou adulto. A leitura é parte integrante da sociedade, particularmente da nossa que é pautada na cultura letrada; é condição de exercício da cidadania e um dos meios que possibilitam a inclusão social e a emancipação individual e coletiva do sujeito.

A prática da leitura constitui um dos aspectos significativos da aprendizagem e do crescimento da pessoa, seja ela oriunda de práticas consideradas como formais e/ou informais, isto é, práticas que se realizam formalmente dentro da escola, da biblioteca e outras que se realizam em casa ou nas lan houses, por exemplo. É também uma prática que compõe um complexo de saberes que orienta o ser e o estar na sociedade.

E mesmo convivendo, atualmente, com diferentes portadores de textos e conhecimentos, a leitura, entendida como ação de dar sentido aos textos que circulam na sociedade, é prática fundamental e precisa ser exercida cada vez mais e por mais pessoas. Ademais, saber escrever, ler, ser leitor é um direito de cada pessoa e a sociedade é responsável por possibilitar e democratizar o acesso a esse direito, principalmente por meio da escola.

Discutir e trazer como pauta de trabalho investigativo a relação que se constrói entre os jovens e a leitura é de interesse da sociedade como um todo. Neste estudo, porém, o recorte feito traz esses sujeitos para o universo educacional, sem, contudo, deixar de compreendê-los como sujeitos sócio-históricos que se tecem e são tecidos numa rede plural de uma dada sociedade e, por isso inseparável da Educação.

Desse modo, a pesquisa, que ora se delineia, nasce da minha experiência, do meu desejo de entender o discurso construído na relação jovem-leitura e por acreditar que essa relação deve ser uma preocupação da escola, da educação e da

sociedade. E mais do que uma preocupação são temas que me desafiam continuamente, uma vez que são dinâmicos e como tais não devem ser presos a uma fixidez ou modelos, pois a historicidade que os constitui possibilita compreendê-los como parte da sociedade no seu desenvolvimento social, cultural, político e econômico. Como elemento da educação figura, indiscutivelmente, no centro do processo ensino-aprendizagem, pois entremeia todas as atividades nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Nesse sentido, ler e escrever são práticas culturais necessárias em todas as áreas do conhecimento.

A leitura é objeto de cultura, bem simbólico, capital cultural de um povo, de uma comunidade e meio de inclusão social; sua prática permite aos indivíduos participarem com maior grau de consciência da vida em sociedade. Assim, o direito e o acesso à leitura é condição para uma plena democracia cultural (SOARES, 2004, p. 20).

Acrescente-se a isso, a leitura como uma prática social contribui para a promoção da democracia cultural, participa da formação do indivíduo e possibilita a democratização das pessoas em suas relações com a sociedade e seus objetos de cultura. Contudo, esse reconhecimento não me impede de perceber que também outros elementos são necessários para que se possa usufruir, de forma plena, dos bens culturais produzidos pela sociedade, tais como o direito ao trabalho e à remuneração condigna; direito ao lazer, à saúde, ao transporte público, entre outros.

Na esteira dessa discussão situo o aluno, o jovem leitor como o outro pilar do processo ensino-aprendizagem e razão maior da existência da instituição escolar, ou seja, o sujeito para o qual se dirige a ação da escola em toda sua extensão. Assim, estou falando do jovem aluno, do leitor; o sujeito da ação de ler e significar as leituras. Nesse sentido, tem-se ou não leitores e leitoras dentro da escola? Durante as aulas quer sejam de português, matemática, história ou outra disciplina, quem lê? Ou a quem se destinam os textos lidos e discutidos nas várias disciplinas em sala de aula? A quem é dada a tarefa de significar as leituras realizadas? Com quem é estabelecida a interlocução durante as aulas? Penso que a resposta é clara: os alunos são os interlocutores diretos dos professores, portanto, são eles os leitores de quem falo.

Se a relação que os jovens alunos têm estabelecido com a leitura encontra-se comprometida, haja vista o baixo rendimento apresentado por eles nos exames feitos na escola e por órgãos dos governos, então, estamos diante de uma situação-

problema que gera dificuldades para a educação escolar, traz conseqüências negativas para o jovem e, por conseguinte, para a sociedade da qual participa. Ainda, torna emblemática a situação da escola, já que esta é a instituição da sociedade que tem como uma de suas finalidades centrais o trabalho com a escrita, com a leitura e seus desdobramentos, quais sejam os efeitos de sentido percebidos no desenvolvimento das atividades realizadas no decorrer das aulas (percepção dos resultados da leitura ou de sua falta – inclusive as notas) que operam-se a curto e a longo prazo e que projetam-se de forma interna e externa à pessoa.

Aponto, pois, para a significativa importância da intervenção da escola no processo de desenvolvimento da leitura junto aos alunos, uma vez que está evidenciado o lugar de destaque que é reservado à escola quando se fala em leitura e formação de leitores para a maioria da população do Brasil.

Diante disso, trazer como ponto central deste trabalho o discurso que diz que o jovem não gosta de ler e por isso não consegue interpretar o que lê é uma tentativa de explicitar os referentes deste discurso, evidenciando os sujeitos que estão na base desse, buscando compreendê-los a partir de outros referenciais. E como meio de desvendar alguns aspectos que envolvem os sujeitos desse discurso - os jovens, o leitor e a leitura - procuro percebê-los tecidos na história da sociedade na qual estão inseridos e dela fazem parte, por isso faço esse trajeto dentro de uma perspectiva histórica, social e cultural.

Pensar esta questão passa pela realização de uma discussão que não enxerga esta problemática simplesmente como mais um fato, dentre tantos outros, que acontece nas escolas deste país. É preciso pensá-la como um desdobramento de uma série de fatores que estão dentro e fora da escola. Por isso, é necessário considerar este contexto social, cultural e histórico de onde emergem as situações que são vivenciadas, o contexto escolar e as imagens presentes no imaginário dos professores concernentes ao que é ler, por que se lê, o que se lê, quem é leitor e quem são os jovens. Imagens que podem estar vinculadas ao discurso da não-leitura dos alunos.

É importante, também, perceber essas mesmas imagens e representações a partir do próprio jovem e fazer essa caminhada tendo em vista reconstruir o discurso que ora se mostra e se constrói, provocando um deslocamento de sentidos deste discurso. A proposta de deslocamento pauta-se no princípio básico do discurso, ou seja, no movimento da linguagem, porque deslocar pressupõe sair ou tirar de um

lugar e ir ou pôr em outro; visa a ruptura com o estabelecido, assim o sentido “deslocado” é ressignificado quando se constroem outros dizeres sobre o que está dito, isso feito mediante estudos que concorrem para isso.

Isto feito, para que não se reforce cada vez mais a legitimidade de um discurso que pode ser revisitado, para que não se incorra no risco de atribuir culpas a quem, de repente, não é autor, mas personagem do enredo no qual está enredado. Pesquiso, portanto, neste estudo, três temas que aparecem entrelaçados dentro do discurso “o jovem não gosta de ler”: os jovens, os leitores e a leitura.

1.1 DOS LUGARES DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Dizer de onde falo para significar o que falo. Qual é o contexto onde a pesquisa se realiza?

Ao recontar alguns aspectos considerados importantes dos lugares de onde se fala registra-se que isso é fundamental, pois visualizando os espaços e os elementos de seu contexto histórico, social, cultural e educacional acredita-se abordar, com mais coerência, a situação que envolve os jovens e a leitura. Também (re) compor outras interpretações possíveis e necessárias da questão, uma vez que é nesse contexto que estão sendo experimentadas/vivenciadas as diversas aprendizagens que envolvem os jovens alunos.

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Américo Antunes, na cidade de São Luís de Montes Belos (GO), que localiza-se na microrregião de Anicuns e está a 120 km de Goiânia, capital do Estado, e é ligada a esta pela rodovia GO 060, que, conseqüentemente, liga São Luís ao Centro-Sul do país. O município faz divisa com os municípios de Sanclerlândia, Firminópolis, Aurilândia, Adelândia, Córrego do Ouro e Turvânia. O processo de emancipação do município de São Luís de Montes Belos ocorreu pela aprovação do Decreto Municipal n. 154 de 15 de setembro de 1953 e pela Lei Estadual n. 805 de 12 de outubro do mesmo ano, assinada pelo governador Pedro Ludovico Teixeira. Segundo dados do IBGE (2007), a população desse município é de 26.760 habitantes. Os jovens, na faixa etária de 14 a 24 anos, somam, nesse mesmo ano, na cidade de São Luís, aproximadamente, 4. 881 habitantes.

Conforme dados da SEPLAN (Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento), no ano 2000 o município apresentava um Índice de Desenvolvimento Social (IDH) médio de 0.752, dado considerado de classificação média. O destaque no IDH do município é em relação à educação, que apresenta uma classificação superior com 0.851.³ De acordo com os últimos dados apresentados pela SEPLAN, em 2001, São Luís de Montes Belos está em 17º lugar em IDS (Índice de Desenvolvimento Social), comparando-se com os 246 municípios do estado. Um dos índices que mais contribuíram para este resultado foi o Indicador de Serviços Básicos (ISB), que leva em conta a oferta de água tratada, energia elétrica, rede de telefonia, esgoto, etc.

Ainda de acordo com dados da SEPLAN, em 2004, a principal atividade econômica da região era a agropecuária, no entanto, no município de São Luís de Montes Belos, a indústria foi a que mais se destacou, o setor de serviços ficou em segundo lugar e por último a agropecuária (NASCIMENTO, et al, 2007). Situação que Rodrigues (2003, p. 15) reitera quando diz: “sob todos os aspectos, em meados dos anos 90, a economia de São Luís parece atingir um estágio de consolidação que aponta para novas e intensas transformações”. Este mesmo autor em estudo sobre esse município fala que,

A incorporação do setor rural pelo setor urbano passa a ser compreendida como uma condição essencial para a reprodução e acumulação de capital, em outras palavras, a relação cidade/campo representa a subordinação da produção global à lógica da expansão capitalista, dentro de um processo de modernização que transfere a renda do campo para o setor urbano industrial. (RODRIGUES, 2003, p. 16).

Essa realidade é bem visível e o reflexo dela está no crescimento do setor industrial, desse modo, na cidade de São Luís há uma grande empresa de Laticínios (Laticínios Morrinhos), uma de couro (Bracol) e uma fábrica de fios cirúrgicos (Shalon), essas operam em três turnos de trabalho e empregam muitos trabalhadores (inclusive muitos jovens) na cidade – empregos diretos, e muitos outros de forma indireta, motivo pelo qual, também, muitas famílias deixaram o campo e vieram morar na cidade.

Quanto à educação o município oferece educação em nível infantil, fundamental, médio e superior, estando sob a responsabilidade do poder público municipal a educação infantil e fundamental (6º e 7º anos). O estado também é

responsável pelo ensino fundamental (6º ao 9º anos), pelo ensino médio e pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto ao ensino superior há duas instituições, uma pública – UEG (Universidade Estadual de Goiás) e outra privada FMB (Faculdade Montes Belos). Ambas oferecem cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas⁴.

Em relação à formação dos professores que atuam na educação infantil, fundamental e média, a grande maioria possui formação compatível com a área em que atua, sendo pedagogos e especialistas e, muitos deles, têm formação em nível de pós-graduação (lato sensu). Isso se aplica tanto àqueles que estão na rede municipal de ensino quanto na estadual.⁵ Credita-se esse avanço na formação docente na presença destas duas faculdades no município, pois a proximidade facilitou o acesso de muitos ao ensino superior.

No município de São Luís de Montes Belos, há dez escolas públicas municipais, sete localizam-se na cidade (zona urbana) e três na zona rural (povoados). Quanto a essa realidade, vale destacar que quatorze escolas rurais foram fechadas nas duas últimas décadas, devido às transformações sociais e econômicas ocorridas no município. Resultado direto desta situação é o sistema de transporte de alunos mantidos pela prefeitura e governo estadual, que busca os alunos da zona rural para estudar na cidade todos os dias, nos três horários de estudo. A administração pública considera mais viável o custo do transporte do que a manutenção das escolas rurais em funcionamento (RODRIGUES, 2003).

Das dez escolas públicas municipais, apenas uma possui espaço destinado à biblioteca, nas demais os livros ficam guardados em armários no espaço da secretaria e os alunos têm acesso a eles por intermédio dos trabalhos realizados pelos professores e coordenadores. Isto significa que, caso, algum aluno desejar pegar algum livro para ler na escola ou em casa deverá solicitar o livro ao professor ou ao coordenador. Não se pode afirmar que essa situação contribui para que ocorra um distanciamento do leitor com a leitura, mas pode-se questionar: será que se os alunos tivessem um contato mais próximo com os livros não teriam mais liberdade para buscar a leitura?

A Secretaria Municipal de Educação desenvolve, junto às escolas, dois projetos de incentivo à leitura que é o Projeto Cantinho de Leitura e o Projeto Biblioteca Ambulante, esse último em parceria com a biblioteca pública municipal. Quanto às escolas estaduais existem sete no município de São Luís, sendo cinco na

cidade e duas em povoados. Das sete escolas estaduais, todas localizadas na cidade de São Luís de Montes Belos, somente em quatro existe a biblioteca, nas demais a situação é similar às escolas municipais.

Os projetos de incentivo e incremento à leitura desenvolvidos nas escolas públicas estaduais são feitos a partir de iniciativas da Secretaria Estadual de Educação, Subsecretaria Regional de Educação, iniciativa privada em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e pelas próprias escolas. Entre os projetos realizados pelas escolas há o Projeto Biblioteca nas Escolas o qual destina-se aos alunos do ensino fundamental (2ª fase) e ensino médio; Cantinho de Leitura destinado também ao ensino fundamental – 2ª fase, ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos); Projeto Educação, Arte e Cultura. Existem também os concursos de redação promovidos por outras instituições e que são executados pelas escolas. Estes têm por objetivos o incentivo à leitura e o desenvolvimento da escrita. Há em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e o Jornal da Tribuna o concurso “Goiás na Ponta do Lápis”; o Projeto da Fundação Itaú Social “Escrevendo o Futuro” e o “Viagem Nestlé pela Literatura”. Também, em São Luís de Montes Belos, há quatro escolas particulares nas quais funcionam a educação infantil, o ensino fundamental e médio. Nessas existem o espaço destinado à biblioteca.

No que se refere aos espaços de promoção do lazer, entretenimento e cultura, a cidade de São Luís de Montes Belos, a exemplo de tantas outras cidades do Brasil e do interior de Goiás que possuem estrutura semelhante, não conta com muitas opções, uma vez que não há, por parte do poder público municipal, um investimento específico para o desenvolvimento de atividades dessa natureza.

Na cidade, existem dois grupos de teatro: o Teatro Star (surgido em 1983) e o grupo Cristo Rei. O primeiro apresenta-se na cidade em diferentes espaços, mas já percorreu várias outras cidades do interior de Goiás e também na capital, apresentando peças diversas, sendo a maioria adaptada de peças teatrais de consagrados escritores brasileiros. O segundo apresenta-se apenas uma vez no ano por ocasião da semana santa, encenando a Paixão e Morte de Jesus Cristo. Os dois grupos são formados por jovens da cidade, a maior parte estudantes. Existem também lanchonetes, sorveterias, pizzarias locais onde a comunidade se reúne e se encontra. Ainda, são promovidas festas e shows. De modo geral, os shows são feitos com som automotivo e/ou com duplas sertanejas. Quanto às festas, temos as

juninas (promovidas pelas escolas municipais, estaduais, particulares e faculdades), a festa da pecuária, a do aniversário da cidade e a festa do santo padroeiro. Outras festas são realizadas, principalmente nos finais de semana e feriados, por grupos de jovens nas quais se paga para entrar. Sobre essa questão, é importante trazer o que Canezin (2002, p. 21) fala sobre isso:

O tempo livre, considerado como a jornada não utilizada no trabalho e destinado à educação, à cultura e ao lazer, tem se tornado cada vez mais mercantilizado. Assim, embora se verifique que o tempo livre esteja ampliando, isso não significa o seu aproveitamento por todos, sendo apenas uma minoria que possui condições de usufruí-lo. Matematicamente, considerando-se o aumento da expectativa média de vida do brasileiro - de 40 anos, em 1990, para aproximadamente 70 anos, em 2000 -, as três décadas obtidas permitem ao jovem de 15 a 24 anos maior tempo livre, que, no entanto, dependerá das condições de financiamento para seu uso, o que exclui grande parte desse segmento.

Realidade que está presente e que, muitas vezes, impede os jovens de freqüentar outros espaços culturais, como, por exemplo, o cinema. No entanto, a vontade dos jovens de se divertirem cria outras formas de entretenimento, então, aparecem os passeios às cidades vizinhas, locais que têm cachoeiras, rios, a ida aos campos de futebol e quadras de esporte, a locação de filmes para serem assistidos em casa com a família ou amigos, idas às “lan houses” e/ou casas de jogos eletrônicos (vídeo-games), mas, para muitos, a televisão é a única forma de passatempo. A relevância dada a este aspecto é motivada porque é do conhecimento de todos o quanto o lazer, a recreação, as atividades culturais e esportivas são importantes na vida das pessoas, pois essas abrem espaço para o desenvolvimento de uma série de outras aprendizagens. Para os jovens elas são essenciais, por isso ressalto que,

As atividades de fruição e produção de cultura, assim como as de recreação e esporte, são campos centrais para a vivência juvenil. Valem como espaços para construção de identidades e sociabilidade, incluindo a criação de linguagens e códigos próprios. Possibilitam experimentação, troca de informações, ampliação de referências, elaboração e confronto de valores. Todas as pesquisas recentes apontam a importância atribuída pelos jovens a essas atividades. (INSTITUTO CIDADANIA: projeto juventude. s.d, p.14)

O texto confirma o valor atribuído pelos jovens às atividades de recreação, lazer e esporte e o quanto delas eles gostam de participar. São espaços de

socialização, de encontro com diferentes grupos e oportunidade de conhecer outras pessoas e com elas se relacionar, trocar idéias e experiências, o que evidencia a importância e a necessidade da elaboração de projetos que visam a criação de espaços destinados ao desenvolvimento de atividades que envolvem os diferentes campos da cultura e do lazer. A dimensão da “diversão” aparece como um dos elementos constitutivos mais fortes da identidade do “ser jovem”, conforme apontam pesquisas realizadas pelo Projeto Juventude.

Observa-se, porém, que o fato de existir, na infra-estrutura do município de São Luís, as Secretarias de Educação, Cultura e Lazer e Assistência Social não têm influído, de modo satisfatório, no planejamento, na organização e na realização de ações que visem a construção e ampliação dos espaços culturais para os montebelenses, sejam crianças, jovens, adultos e idosos. Nesse sentido, no que se refere às questões de lazer, cultura e prática de esportes, o município ainda tem um longo caminho a percorrer.

No que tange às questões aqui enunciadas, dados significativos e que valem a pena serem ressaltados são os seguintes: atualmente, na cidade de São Luís de Montes Belos existem uma Biblioteca Pública Municipal (criada em 1977) uma Livraria, 21 “Lan Houses”, 11 Locadoras, 8 casas de jogos eletrônicos e uma banca de revistas e jornais. Em relação a essa realidade, é importante fazer algumas considerações: sobre a biblioteca - mesmo não tendo sede própria e funcionando em condições precárias (atualmente funciona num antigo depósito da merenda escolar), a biblioteca municipal atende crianças, jovens e adultos leitores de toda cidade, sejam para fazer pesquisas escolares, para buscar livros literários indicados pelos professores ou para pegar livros para fazer leituras espontâneas (em anexo lista feita pela bibliotecária com títulos mais lidos nos dois últimos semestres).

A biblioteca é cadastrada no Programa Nacional de Bibliotecas do MEC e recentemente recebeu, através da União Brasileira de Escritores de Goiás, 600 livros de autores goianos. Os livros foram doados ao acervo da biblioteca pela escritora Maria Luiza Ribeiro, que foi presidente da UBE de Goiás, pelo atual presidente e escritor Edvaldo e também pelo escritor Brasigóis Felício. As Lan Houses - cresceram significativamente nos últimos quatro anos e estão cotidianamente cheias de jovens. Eles usam este espaço para jogar, pesquisar e buscar informações sobre assuntos diversos, também para fazer e manter contatos on-line. Silva (2005, p. 63) fala que “o uso da Internet é exigência da cibercultura,

isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI”. Desse modo, aparece um novo espaço de sociabilidade, de informação, de conhecimento, de leitura e de educação, especialmente para as crianças e os jovens.

A partir dessas considerações é possível perceber que em São Luís os leitores têm se encontrado com a leitura em espaços formais e informais e lendo, além de livros, outros objetos de leitura. Constatação que se faz presente por meio da voz dos próprios jovens:

O que eu mais gosto de ler são revistas, jornal, algum texto falando assim... sobre o momento do nosso país, do nosso estado, do que está acontecendo. (Sandra, 16 anos, entrevista, 2007)

Do que eu mais gosto de ler, acho que num tem uma coisa assim... uma coisa específica. Quer dizer, você pega um livro, você gosta de ler aquilo ali. Às vezes você vai lendo uma revista, vai passando um monte de páginas aí tem uma matéria interessante, num é sobre só um tema, pode ser uma área de medicina ou pode tá falando de novela, pode tá falando de alguma coisa que te interessa... depende da matéria. (Cleusa, 17 anos, entrevista, 2007)

Eu gosto de ler livros literários. Eu acho interessante, ajuda no meu conhecimento, na minha formação psicológica. (Ana, 17 anos, entrevista, 2007)

De vez em quando eu entro na Internet e procuro mais, assim... o esporte, porque eu gosto muito de ficar por dentro dessas festas de peão, rodeio, porque eu gosto de participar. (Leonardo, 16 anos, entrevista, 2007)

Desses outros lugares e outras leituras emergem os jovens leitores montebelenses, realidade que não é típica nem única dessa cidade já que, na atualidade, as sociedades ligam-se umas às outras por meio de uma rede de interdependência, o que significa, resguardadas as devidas particularidades, viverem situações de comunicação muito semelhantes.

Inserido, pois, neste contexto está o Colégio Estadual Américo Antunes – espaço onde foi realizada a pesquisa junto aos alunos. A história desta escola caminha quase concomitante à história da cidade já que a lei de criação do Colégio é de 11 de novembro de 1960, assim a cidade de São Luís encontra-se com 54 anos e o Colégio Américo Antunes com 47 anos. Essa lei autorizou o ensino fundamental de 5ª a 8ª série, pois até esta data não havia na cidade escola com esta modalidade de ensino, por isso os jovens que desejavam prosseguir os estudos precisavam ir para outras cidades. Situação que provocava a interrupção dos estudos daqueles

que não tinham condições financeiras para a mudança de cidade e desse modo muitos jovens estudavam apenas até o primário.

A resolução de 01 de julho de 1964 autorizou o funcionamento dos cursos técnicos em contabilidade e magistério. Estas conquistas foram resultado de várias movimentações ocorridas na cidade pelos monte-belenses da época. Essas pessoas mostraram a necessidade da existência da escola e a reivindicaram junto ao poder público municipal e estadual a sua criação. Esta escola passou a denominar-se Colégio Estadual Américo Antunes, a partir de 17 de junho de 1998. Antes tinha o nome de Colégio Estadual de São Luís de Montes Belos. A mudança foi efetuada mediante pedido feito por um ex-professor do colégio como forma de homenagear o Sr. Américo Antunes - primeiro diretor do colégio.

Hoje o Colégio Estadual Américo Antunes oferece o ensino fundamental e médio, compondo a educação básica e, também, o curso profissionalizante em bovinocultura leiteira. Dos 45 professores que atuam na escola todos têm formação em nível de graduação, sendo alguns pedagogos e outros formados em áreas específicas, como letras, matemática, química, biologia, geografia, história, artes. Desde total, 26 possuem curso de pós-graduação em diferentes áreas. Pode-se inferir, a partir desse quadro, que o nível de formação dos professores do Colégio Estadual Américo Antunes é compatível com o grau de ensino em que atuam. Ainda, 28 deles atuam no ensino fundamental e médio e 17 atuam apenas no ensino médio.

Em relação à infra-estrutura o Colégio Estadual Américo Antunes, mesmo tendo passado por reformas, possui alguns espaços que se encontram em condições precárias, como as salas de aula e a quadra de esportes. Além disso, alguns recursos que auxiliam o desenvolvimento das aulas e das atividades escolares, como acervo de livros, fitas de vídeo, DVD, CD's, computadores, retroprojetor, aparelho de som, vídeo/DVD, bem como artigos para a prática esportiva são poucos (alguns bastante danificados) para atender de modo mais digno aos alunos e alunas. Isso tem impedido, muitas vezes, que as aulas tornem-se mais atrativas e mais produtivas.

Com efeito, pela importância deste nível de ensino para os jovens que, na sua maioria, ingressam no mercado de trabalho durante este tempo de escolarização, espera-se que políticas públicas voltadas para esta etapa da educação básica sejam de fato planejadas e efetivadas. Que seja considerada a especificidade do grupo que

compõe o ensino médio, bem como as atribuições sociais dadas a ele, já que ao término dessa etapa escolar espera-se que os jovens continuem seus estudos ingressando em um curso superior, que possam ir se capacitando e aprimorando seus conhecimentos tendo em vista sua inserção no mundo do trabalho.

Entende-se, pois, que as condições físicas e pedagógicas (em toda sua extensão) da escola tornam-se elementos fundamentais para se garantir uma educação que, de fato, contribua para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens estudantes e os capacitem a ingressarem no mundo do trabalho de forma mais plena.

1.2 DAS INTERLOCUÇÕES COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Na construção deste estudo, minha voz soma-se a outras vozes pelo princípio dialógico da linguagem. Sei que em meus dizeres não ressoam somente o que está em mim, pois o que está em mim não se constituiu sozinho, mas foram apreensões advindas das experiências de aprendizagem vivenciadas por mim nas minhas práticas sociais (BAKHTIN, 2006). Assim, para elaborar e discutir as idéias que compõem este trabalho dialogo com diferentes teóricos. Os diálogos, aqui estabelecidos, objetivam fundamentar o tema em estudo e contribuir para a construção de outras formas de se pensar sobre ele.

Mobilizo, por sua relevância, os estudos da História Cultural feitos por estudiosos ligados ao movimento da chamada história nova, difundido, a partir de 1929, na França, pela Escola dos Annales. A História Cultural, nas palavras de Chartier (1990, p. 16-17), “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Sendo assim, os caminhos apontados por esses estudos me permitem interagir com a história da leitura (representações, modos, gestos), com a escrita de outras histórias, ou seja, histórias que se realizam além dos espaços oficiais; também conhecer a história de leitores comuns, das representações e imagens de leitores que foram se definindo e sendo perpetuadas ao longo do tempo. No caso deste trabalho, os estudos da História Cultural me possibilitam apreender as vozes dos jovens alunos – leitores comuns – e trazê-las para compor este texto. Isso ocorre porque essa perspectiva histórica considera que há, além da história social, política, econômica, outras histórias as quais foram relegadas pela história

tradicional, como por exemplo, a história do livro e da leitura e de como essas, de certa forma, desvendam aspectos importantes da história da sociedade.

Se a história tradicional concentrou-se em registrar os feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos e grandes acontecimentos (BURKE, 1992, p.12), a História Cultural escreve a história do homem comum, daí sua nomenclatura aparecer também como “história vista de baixo”. A escrita da história mediante esta perspectiva abre espaço para que se conheçam e reconheçam outras histórias e que incorporem à realidade histórica novos objetos, como os gestos, a moda, a pintura, o vestuário, o livro. Também novos temas de pesquisas, como a infância, a leitura, a morte, a loucura, a beleza, os sentimentos, o carnaval, a mulher, a velhice, a dor. Através dos historiadores que contam e escrevem a partir dessa perspectiva, foi possível conhecer a história do livro, da leitura, das mulheres, do corpo, da imagem, histórias que ao longo dos anos foram silenciadas e marginalizadas.

Os estudos da História Cultural permitiram que se tornassem conhecidas histórias de leituras e de leitores que se desenrolavam fora dos espaços burgueses, como a história de Menocchio – um moleiro que foi perseguido e morto pela Inquisição; de Valentin Jamerey-Duval – um pequeno camponês do século XVIII, não escolarizado que foi expulso de casa e que se tornou professor de história e de antiguidades na academia de Lunéville; de Jean Ranson – um homem desconhecido, um leitor comum das obras de Rousseau; de um grupo de trabalhadores da construção civil da cidade de Goiânia e da zona rural do Estado de Goiás, histórias essas contadas, respectivamente, por Carlo Ginzburg(1987), Jean Hérbrad(2001) Robert Darnton(2001) e Orlinda Carrijo Melo(1997). Os escritos da História Cultural põem em movimento práticas e representações de pessoas que não circulam pelos “salões”, rompendo com o paradigma tradicional de registrar a história somente do ponto de vista do vencedor.

No que tange os estudos da história da leitura e do leitor, essa forma de “Escrita da História” trabalha com a noção de práticas, representações e apropriações como produções interativas e configuradoras do mundo social. Assim, tem-se que as práticas ligam-se aos “modos de fazer”, as representações aos “modos de ver” e as apropriações aos “modos de interpretar”. Estas noções são importantes porque a partir delas é possível identificar como os homens e mulheres, ao longo do tempo, atuam, significam e interferem na sociedade.

Alguns dos estudiosos que se inscrevem nesta perspectiva histórica e que subsidiam esta investigação, e nos quais me amparo para discutir sobre as histórias, representações e práticas da leitura e a formação do leitor são: Abreu (1999), (2001); Burke (1992); Cavallo & Chartier (1999); Certeau (1994); Chartier (1994), (1999), (2001) entre outros; Darton (1990); Fraisse et al (1997); Goulemont (2001); Lajolo & Zilberman (1998); Melo (1997), (2007); Silva (1991), (1993), (1999) e outros.

Esses estudos serão considerados conjuntamente com os estudos sobre a juventude, uma vez que tanto a leitura quanto o leitor postos como temas nessa investigação, ligam-se diretamente ao jovem aluno, uma vez que é o leitor aqui colocado em discussão. Por isso, apreender alguns dos debates que vêm se construindo sobre a juventude é imprescindível. Trago, portanto, estudos realizados por Abramo (2005), Brenner, Dayrell & Carrano (2005); Dick (2003); Forrachi (1972); Novaes & Vannuchi (2004); Sposito (2005). Esses autores constroem uma sociologia da juventude em seus escritos.

Aspectos sobre a história da leitura, do leitor e dos jovens presentes neste texto integram o discurso em análise, pois são desdobramentos deste discurso. Nesse sentido, para que essa discursividade seja compreendida em conjunto com os seus referentes, recorro aos dispositivos teóricos de interpretação propostos pelos estudos da Análise de Discurso de Linha Francesa⁶ e faço isso a partir dos estudos de Orlandi (1996), (1998), (1999), (2001). E, como os estudos sobre discurso integram-se diretamente aos estudos de linguagem, diálogo, para ampliar a compreensão a respeito dos temas aqui abordados, com Bakhtin (2006). Autor esse que concebe a linguagem como um espaço heterogêneo onde se dão confrontos, conflitos e as diferenças aparecem e este é o espaço em que encontram-se os interlocutores. Daí emergir desse espaço enunciados ou discursos polifônicos. Isso significa, de acordo com esse teórico, que os discursos caracterizam-se por sua polifonia, e que ao serem produzidos várias vozes podem ser ouvidas, além da voz do enunciadador.

Os teóricos aqui mencionados são algumas das referências que aparecem no corpo deste trabalho, no entanto, como todas as questões estão atravessadas por um dos lugares de onde o discurso mais se evidencia – a escola-, aponto também para algumas discussões feitas sobre a relação deste espaço com a leitura, o leitor e os jovens. Assim, estudos de Charlot (2001); Freire (1983), (2003), (2005); Geraldi

(2002); Pennac (1993); Soares, (2004); Zilberman (1985) são contribuições significativas nesta exposição.

Acerca dos teóricos aqui elencados e dos demais que no transcorrer deste estudo se fizerem necessárias suas contribuições, vale dizer que todas essas vozes, guardadas as devidas diferenças, encontram-se entrelaçadas porque fazem ecoar em seus dizeres uma compreensão de homem, sociedade e história, tendo em vista a condição histórica e social desses sujeitos.

No intuito, então, de construir um deslocamento de sentidos à discursividade apresentada, teço algumas considerações a respeito dos sujeitos que constituem o discurso em estudo, e para efeito dessa investigação estou considerando a importância e a necessidade da leitura para todos os que vivem sob a égide da cultura letrada e também a importância de se compreender o que se lê para atribuir-lhe sentidos, decorrendo daí a presença dos leitores. Considero para tanto o grande percentual de jovens que estão na escola e, conseqüentemente, na sociedade, influenciando e sendo influenciados por ela, bem como contribuindo para o seu desenvolvimento. E, ainda, a relevância desse grupo que é participante direto do ensino e da aprendizagem vividos na escola.

1.2.1 Do discurso

O discurso referência desse trabalho e por meio do qual abordo a questão da juventude, da leitura e do leitor é o discurso proferido, dentro da escola, por professores e outros agentes educativos e, fora dela, pelas pessoas de um modo geral. O discurso em questão é o que diz que “O jovem não gosta de ler”, por isso não entende e não consegue interpretar o que lê. Como este discurso tomou uma circularidade considerável dentro da escola e encontra-se praticamente legitimado, busco percebê-lo não como um fato (possível de ser verificado), mas como conseqüência de uma série de fatores que estão na exterioridade desse discurso. A exterioridade referida liga-se ao fato de que, mesmo o discurso tendo materialidade lingüística, ele não se constitui como efeito de sentido no lingüístico, mas em determinadas condições de produção, no social. Essa compreensão permite perceber que os sentidos produzidos pelos discursos vão além de sua imanência, uma vez que os elementos que o compõe têm existência no social, como as ideologias e a história. Com isso, entende-se que os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações.

Nesse sentido, quando ponho em discussão um discurso que, aparentemente, encontra-se sedimentado, faz-se necessário o entendimento do caráter instável e provisório do discurso, já que a permanência ou não desse discurso relaciona-se à existência de sua exterioridade, inclusive dos sujeitos falantes desse mesmo discurso. E, quando há a proposição de buscar uma compreensão mais profunda de certa discursividade⁷ que se enuncia pela voz de um sujeito discursivo⁸, é significativo saber que no discurso encontra-se o movimento dos sentidos, a errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra (ORLANDI, 1999, p. 10).

Desse modo, pode-se dizer que o discurso é produzido numa provisoriedade o que torna possível sua releitura e sua reconstrução. Esse movimento marca a cisão entre o já-dito e o que se pode ainda dizer e, numa perspectiva discursiva, se pode pensar que aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa do mundo: ganha espessura, faz história, e a história traz em si a ambigüidade do que muda e do que permanece (ORLANDI, 1996).

Essas considerações sobre a produção do discurso e sua materialidade atestam sua característica histórica e social, bem como a história social dos sujeitos que o produzem. Assim, quando se fala em discurso é preciso considerar que nenhum discurso nasce do “nada”, mas também nenhum discurso diz “tudo”, pois para um discurso se constituir, num primeiro plano, aparecem as suas condições de produção as quais compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação social.

Referência de grande importância e que está intrinsecamente relacionada à questão da produção do discurso e sem a qual esse não se realiza é a linguagem. A linguagem está na base de qualquer manifestação que envolve o material lingüístico ou a língua fazendo sentido, pois a linguagem constitui o homem que é ao mesmo tempo constituído por ela. Dessa maneira, quando abordam-se situações que se evidenciam por meio da língua, da palavra e/ou do discurso emerge a centralidade da linguagem.

As diversas maneiras da linguagem se manifestar integram o seu conjunto e a confirmam como espaço privilegiado em que se dá a interação verbal social entre os sujeitos. A este respeito, Mikhail Bakhtin, em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* nos idos de 1929-1930, discutiu e analisou aspectos significativos da linguagem, dentre eles, questões da interação verbal (interlocução entre sujeitos), da

dialogia e da polifonia. Estes elementos, segundo este teórico, são fundamentais para que os sentidos dos discursos sejam compreendidos, já que o discurso encontra suporte para sua materialização na linguagem, assim um prescinde o outro.

1.2.2 Dos jovens

A escolha dos jovens estudantes para compor este estudo firma-se, a princípio, na centralidade deste grupo social nas escolas, particularmente, dentro das salas de aula de ensino médio e, também, porque esse grupo é um dos referentes do discurso que está subsidiando esta investigação. Outros motivos da escolha relacionam-se com a minha experiência como professora dessa etapa do ensino há aproximadamente 15 anos. Daí encontrar-me mergulhada nessa realidade e, ainda, pela minha participação e acompanhamento a grupos de jovens da Pastoral da Juventude⁹ da Igreja Católica na diocese de São Luís de Montes Belos.

Essa inserção tão próxima do universo juvenil, aos poucos, foi me proporcionando lançar um olhar diferente daquele que, geralmente, muitas pessoas lançam aos jovens, como, por exemplo, aquele que só os vê de modo negativo, e, com isso, acabam motivando a criação de imagens estigmatizadoras sobre esse grupo de pessoas.

Passei a reconhecer neles um misto de ousadia, agressividade, transgressão, coragem, determinação, medo, insegurança, carência, frustrações e esperança. Assim, ao mesmo tempo que os jovens demonstram ser pessoas que sabem o que desejam para suas vidas e lutam para isso, convivem com as incertezas e contradições geradas pela sociedade e buscam, por diversos meios, se firmarem como pessoas e como grupo social, pois vivendo a experiência da juventude, ora são tomados como autores/protagonistas de suas vidas e ações, ora são vítimas, o que os coloca em posições diversas e conflitantes, principalmente, quando pertencentes à classe trabalhadora.

Quando discuto questões relacionadas aos jovens entendo que ter uma percepção de juventude como um grupo plural é muito importante porque revela a multiplicidade dos grupos juvenis e a especificidade de cada jovem, já que há uma tendência em generalizar esta categoria social e de tratá-la de forma homogênea,

desconsiderando as condições materiais e simbólicas vividas pelos jovens. Há, portanto, de se considerar os agrupamentos e organizações, classes sociais, diferenças étnicas e religiosas, gênero e peculiaridades regionais, como chama a atenção Canezin (2007). Nesse sentido, o uso do termo *juventudes* tem sido bastante aceito pelos estudiosos do assunto como uma forma significativa de abordar as temáticas sobre os jovens e as jovens, tendo em vista as especificidades desta categoria.

Vale dizer que discutir sobre os jovens, hoje, é falar de uma realidade que envolve aproximadamente 34 milhões de brasileiros com idade de 15 a 24 anos¹⁰. Em Goiás, há em torno de 1.125.074 jovens, IBGE (2000). Estes números trazem a relevância social, cultural, política e econômica dessa categoria e marca a sua presença no conjunto da sociedade. Abramo (1997, p. 25) corrobora com essa idéia quando diz,

Tem crescido a atenção dirigida aos jovens nos últimos anos no Brasil, tanto por parte da “opinião pública” como da academia, assim como por parte de atores políticos e de instituições, governamentais e não governamentais, que prestam serviços sociais. Entre os meios de comunicação de massa, da televisão à grande imprensa, passando pelas rádios, revistas, assistimos uma avalanche de produtos especialmente dirigidos ao público adolescente e juvenil.

Acrescento a essa idéia outra de Vannuchi (2004, p. 11), que é bastante significativa quando se aborda questões sobre a juventude e sua presença no conjunto da sociedade,

Os artigos sobre jovens de hoje nos remetem ao mundo de hoje. A seqüência infância-juventude-maturidade foi ganhando conteúdos, contornos sociais e jurídicos ao longo da história, no bojo das disputas sociais, econômicas e políticas. Falar dos dilemas e perspectivas da juventude contemporânea é falar de alta modernidade, de sociedade de mercado, de sociedade do conhecimento, do processo de globalização e das crescentes desigualdades sociais nas quais se ancoram antigos e novos sentimentos de indiferença, de medo, de intolerância.

Nesse contexto, incluo os jovens, entendendo que a diversidade da juventude necessita de outros olhares. Olhares que vão além daquilo que se vê e ouve cotidianamente a respeito da juventude brasileira. Assim, os jovens, por ser um grupo com características específicas (idade, mudanças físicas e comportamentais), requerem ser compreendidos a partir de suas especificidades, o que nem sempre

ocorre. Ao contrário, no discurso do senso comum os jovens são um grupo de pessoas sem objetivos na vida, sem compromisso e irresponsáveis. Vincula-se a eles uma série de imagens quase sempre negativas, como por exemplo, a violência, o uso de drogas, prostituição e a indisciplina, criando com isso estereótipos.

Geralmente a juventude é vista como uma etapa transitória entre a infância e a vida adulta, seriam pessoas “em definição”, pois não são mais crianças e não são ainda adultos. Quando percebida desta maneira, a juventude passa a ser um problema social, ou seja, um problema da família, da escola, da igreja, da sociedade em geral. Mas é preciso entender que os jovens, como qualquer grupo social, necessitam ser compreendidos de forma ampla, e considerados a partir de variáveis, especialmente, às que se relacionam com sua história de vida e experiências sócio-culturais e econômicas.

Muitas questões interessantes sobre os jovens também aparecem porque, geralmente, as pessoas têm sempre algo a dizer a respeito deste grupo, pois acham que a juventude é um desses termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto do qual todo mundo tem algo a dizer (ABRAMO, 2005). Assim surgem as mais diversas opiniões sobre as pessoas que compõem os grupos juvenis, no entanto, essas opiniões, em sua maioria, baseiam-se no senso comum, numa visão unilateral.

Nesse sentido, se a sociedade e, aqui especialmente, a escola não consegue ver os jovens de forma diferente, mas, ao contrário, pensa como as pessoas de um modo geral, acaba por ser revelado, por meio desse “olhar”, o despreparo de ambas em lidar com um grupo social tão numeroso, cheio de conflitos, heterogêneo e carregado de responsabilidades, já que à juventude é imposta a missão de levar as comunidades adiante. De acordo com Wada (2004, p. 23 e 28),

Pensar a juventude é pensar as idéias do futuro de um país, de uma fase da vida, de um período com muita energia, de busca do ser e fazer, de curiosidade e possibilidade: é poder se realizar nos sonhos, conhecer, pensar, viajar para construir o mundo. Falar de jovens é escutar a mídia ressaltar o uso de drogas, seus comportamentos violentos na escola e na comunidade, que se tornam ladrões, matam, que se prostituem, e também dos professores que se queixam que seus alunos não se interessam por nada a não ser atrapalhar o seu trabalho, tudo isso fazendo parte de grandes engrenagens que afetam todo o sistema.

O que a autora coloca reforça a necessidade de se pensar de modo mais fecundo as diferentes questões que envolvem a juventude, inclusive, dentro da

escola, pois muitos ainda encaram este grupo de pessoas somente como “futuro” e só acham que os jovens serão alguma coisa “de verdade” quando forem adultos. Nesse modo de pensar não há o reconhecimento da existência da pessoa do jovem como alguém que é e faz, agora, no presente, em tempo real. Isso quer dizer que os jovens só vivem esse tempo porque estão sendo preparados para serem adultos

Pensando sobre isso, é importante colocar que a juventude é um tempo da vida que se vive como os demais tempos, o que implica no entendimento de que a juventude não é apenas o tempo de se preparar para tornar-se adulto, assim como a fase adulta não é o tempo de se preparar para a velhice. As diferentes etapas da vida são tempos que vivenciamos enquanto pessoas presentes no mundo.

Essa idéia do vir a ser dos jovens possibilita que muitos não os considerem como interlocutores válidos, capazes de emitirem opiniões e interferir nas propostas que lhes dizem respeito, o que tem contribuído para que não se inclua esse grupo nos processos sociais de desenvolvimento nem mesmo dentro da escola. “Se o jovem não constitui uma categoria exclusiva dos desviantes, constitui com certeza uma categoria importante, pode-se dizer mesmo central, nas representações sociais do desvio” (PERALVA, 1997, p. 19). Nesse sentido, aparece novamente a representação do jovem como alguém que “virá a ser” e, por isso, não é prudente atribuir-lhe credibilidade a ponto de ouvindo-os considerar seus pontos de vista válidos. Neste trecho da música “Não é sério” de Charles Brown Junior essa idéia fica bem evidente.

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem
não é sério.
O jovem no Brasil nunca é levado a sério
Sempre quis falar
nunca tive chance
Tudo o que queria tava fora do meu alcance.

Brown traduz e denuncia esse paradoxo vivenciado pelos jovens no Brasil, isto é, coloca sobre seus ombros a responsabilidade do “futuro” e ao mesmo tempo não os considera como interlocutores capazes de contribuir com suas idéias. A sociedade credita-lhes o futuro, mas não lhe dá condições de viver o presente.

Ir além dessas formas de pensar é muito importante, pois ao encarar a juventude como um grupo que ainda não é nem criança e nem adulto há uma manipulação e desresponsabilização social em relação aos jovens, porque ocorre a negação do presente vivido por eles e a sua presença e participação na sociedade.

Quando imbuídos por esta concepção, os projetos educativos perdem a oportunidade de dialogarem com as demandas e necessidades reais do jovem (DAYRELL, 2007, p.1). Também os impedem de se integrarem de forma direta nos espaços criados para eles, distanciando-os dos seus interesses.

Esse modo de ver e de pensar sobre os jovens encontra-se, infelizmente, muito presente na escola, o que tem promovido, muitas vezes, um distanciamento entre a escola e eles. Por isso, é importante que a escola e seus agentes educativos abram espaço para se (re) construir a interlocução entre um grupo e o outro, promovendo uma maior aproximação destes dois grupos que, mesmo tão próximos, estão, às vezes, tão distantes. A escola não pode adiar seu encontro com os jovens porque juntos integram o cenário social da escola o qual, no momento, mostra-se bastante conflituoso. Conflitos que emergem diariamente sejam dentro ou fora da sala de aula e envolvem colegas e professores, como exemplo cito: as divergências de opiniões que muitas vezes geram discórdias dentro do grupo, o não cumprimento das tarefas propostas, sejam exercícios, pesquisas e outras leituras; questões de indisciplina às normas escolares, desentendimentos relativos às formas de avaliação e notas, entre outros.

Para chamar a atenção para as questões postas, remeto-me a Novaes (2004) porque ao olhar a juventude é necessário compreender que esta é a fase da vida mais marcada pela ambivalência, pela convivência contraditória dos elementos de emancipação e de subordinação os quais estão sempre em choque e negociação.

1.2.3 Da leitura

Ao buscar uma melhor compreensão sobre a relação entre os jovens e a leitura, numa escola de ensino médio, na cidade de São Luís de Montes Belos, Goiás, faço isso por entender e acreditar que a interlocução entre os alunos e a leitura é tão importante quanto necessária, por isso deve ocorrer da melhor forma possível e que seja realizada a partir do entendimento de que a leitura precisa do aluno/leitor e o leitor precisa da leitura, daí se pressupor uma relação de interdependência: não de imposição, dever ou de obrigação, mas de cumplicidade. Como diz Pennac (1993, p. 13),

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame!” “Sonhe!” “Leia!”. “Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!” – Vá para o seu quarto e leia! Resultado? Nulo. Ele dormiu em cima do livro. A janela, de repente, lhe pareceu imensamente aberta sobre uma coisa qualquer tentadora. Foi por ali que ele decolou. Para escapar do livro.

Essa idéia que o autor aponta é muito pertinente porque a leitura vista e sentida como imposição não “decola”, como dizem os alunos. Se há o desejo de entrelaçar juventude e leitura o caminho da pura obrigatoriedade, ou como tem sido na escola da “prestação de contas” não tem conseguido bons resultados e os efeitos sentidos revelam esse não-entendimento. A percepção dessa situação motiva repensar os caminhos a serem trilhados em relação aos jovens na sua condição de leitores, bem como os caminhos da leitura e, nesse sentido, as falas dos alunos entrevistados (2007) também reforçam essas idéias quando falam das leituras indicadas pelos professores:

Eu leio o que os professores pedem, na maioria das vezes porque vai cair no teste, vai cair na prova. Eu costumo fazer a leitura porque vai...vai..ser necessária aquela leitura, para um conteúdo mais pra frente. (Raquel, 16 anos, entrevista, 2007)

Eu leio o que os professores pedem é porque geralmente é pra fazer um trabalho, uma pesquisa, uma coisa assim. (Leonardo, 16 anos, entrevista, 2007)

Eu leio o que os professores indicam. É... primeiramente por causa do meu conhecimento, do conhecimento que eu vou ter e segundo por causa, é...que é uma obrigação, então a gente tem que ler. (Ana, 17 anos, entrevista, 2007)

Com certeza eu leio o que os professores pedem. Porque certamente quando o professor pede para você estar adquirindo alguma coisa pra você ler, ou, primeiro, vai valer nota ou com certeza vai trazer algum benefício para o próprio aluno. (Henrique, 17 anos, entrevista, 2007)

O que os alunos dizem me permite questionar as condições de produção da leitura e as finalidades dessa na escola, pois as respostas dadas indicam que na dinâmica do processo de instauração da leitura, na sala de aula, a relação que se estabelece não é de intercâmbio. As próprias palavras que usam revelam isso “leio porque vai cair no teste, cair na prova” ou “vai fazer trabalho”. Daí, então, o surgimento da polarização, pois um dos lados, no caso, o professor é quem está

comandando a operação, do outro está o aluno como simples receptor do que foi colocado para fazer e não como um interlocutor, ou seja, alguém que é convidado a participar, fazer junto.

Parece claro que, uma das condições em que se dá a leitura é em meio à tensão e o princípio que rege esta relação é o da obrigação, do dever a cumprir e não o do diálogo, da liberdade ou da apreciação. Desse modo, ao abordar a leitura pelo viés somente da avaliação (prova, teste, trabalho) a escola acaba por exercer um efeito que embaça a imagem que a prática da leitura almeja alcançar (Zilberman, 1985, p. 21), ainda, produz uma relação “mercantil” entre os alunos, professores e o processo ensino-aprendizagem.

No âmbito dessa discussão, não é possível separar escrita, leitura e leitor, afinal se escreve para ler, lê-se para escrever e é o leitor quem dá sentido ao texto lido. Cavallo & Chartier (2002, p. 5) dizem que um texto apenas existe porque há um leitor para dar-lhe significação. Em outras palavras, a relação que se constitui entre o leitor e a leitura é de interdependência e reciprocidade, não de obrigatoriedade.

Por acreditar no entrecruzamento desses sujeitos é que exponho a necessidade de se dirigir outros olhares para a relação entre os jovens e a leitura, ainda mais quando estão dentro da escola, lugar propício para se fortalecerem os laços entre a leitura e o leitor. Digo propício porque é na escola que a maioria dos jovens tem contato direto e constante com objetos de leitura (textos didáticos, literários e textos do cotidiano) para alguns, o único, e essa proximidade precisa ser uma das chaves que abrem as portas para que essa relação se fortaleça e se amplie. Caminhando nessa direção, o reconhecimento da presença da leitura na vida dos jovens, bem como do leitor que existe em cada um deles torna-se imprescindível para que se possa ir desconstruindo as possíveis representações que, no momento, podem estar impedindo a construção de uma relação mais próxima do jovem com a leitura.

Portanto, para os efeitos desta investigação estou considerando leitores os mesmos jovens citados no discurso em questão como não-leitores. Consideração pautada nas falas dos jovens entrevistados e que se fazem presença no desenvolvimento deste trabalho, bem como em estudos que abordam a leitura, o leitor e o jovem a partir de uma visão histórica, cultural e social e, também, pela observação de que outros espaços e gestos de leitura estão surgindo em

decorrência das múltiplas mudanças que acompanham os tempos presentes. Pensamento que se relaciona ao que Orlandi (2001, p. 47) diz:

Mais recentemente, fazendo algumas considerações sobre três espécies de reducionismo – o pedagógico, o lingüístico e o social –, procurei chamar a atenção para o fato de que na constituição do sujeito-leitor, a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, da computação, etc) e a sua prática de leitura não-escolar.

O que a autora coloca reforça as questões que aqui são discutidas, e fica evidenciada a pertinência desse estudo, o qual vem ampliar a visão sobre o jovem que é leitor e suas práticas de leitura e compor outras falas sobre o discurso que está em discussão. Torna-se, então, importante acrescentar que a dinâmica social traz mudanças de diferentes ordens, isto é, mudam-se valores, formas de pensar, atribuição de sentidos às questões que surgem e essas emergem no campo político, econômico, social, cultural e ideológico e afetam o conjunto da sociedade de uma forma contínua.

Desse modo, vale dizer que esse dinamismo tem provocado o surgimento de outros olhares, outros escritos e outras compreensões sobre os diversos bens culturais produzidos pela sociedade e que compõem os espaços e as instituições sociais, entre eles cito a leitura, a escrita, o leitor e o livro. Além desses, poderia apresentar outros objetos relacionados à aprendizagem das pessoas de um modo geral, como a televisão, o cinema, o teatro, a música ou a dança e crescer os efeitos de sentido sobre estes sujeitos, que por estarem inseridos nessa dinâmica, modificam-se e reconfiguram-se nesses espaços.

Tratando especificamente da leitura e do leitor assinalo que, se a leitura do livro era a “fonte” que permitia obter o conhecimento é preciso considerar que, na atualidade, o livro aparece acompanhado de outros portadores de texto, como aponta Chartier (1994, p. 95) “O livro não exerce mais o poder que teve, ele não é mais o mestre de nossos raciocínios ou de nossos sentimentos em face dos novos meios de informação e de comunicação dos quais a partir de agora dispomos”. Contudo, é necessário frisar que o livro ainda representa, no espaço social, um dos portadores de textos mais importantes para a produção do conhecimento e da própria fruição, por isso dar-lhe o devido valor e sentido junto aos leitores jovens é fundamental.

A convivência do livro com outras modalidades e portadores de textos escritos é resultado das contínuas transformações sociais, culturais e, na atualidade, tecnológicas pelas quais passam as sociedades. Sobre isso fala Eco (1996):

Mesmo depois da invenção do livro impresso, ele não era o único instrumento para a aquisição de informações. Havia pinturas, imagens populares gravadas, ensino oral, etc. Pode-se dizer que os livros eram o mais importante instrumento para a transmissão da comunicação científica, incluindo informações sobre eventos históricos. Nesse sentido, eles eram os instrumentos supremos usados pelas escolas. Com a difusão dos vários meios de comunicação de massa, do cinema à televisão, alguma coisa mudou.

A partir do que esse autor diz, torna-se importante assumir, dentro dessa convivência plural, uma postura crítica e ao mesmo tempo aberta sobre as questões que envolvem as práticas de leitura e a apropriação feita pelos leitores dos diferentes objetos de leitura, inclusive aos que se relacionam às tecnologias da comunicação. Isso feito, para que não se incorra na tentação de produzir um discurso que divide em bons, ruins ou regulares esses outros portadores de texto e/ou objetos de transmissão de comunicação. E mais, (des) classificar da mesma maneira os leitores destes outros portadores.

O reconhecimento da importância da leitura passa necessariamente pelo reconhecimento da possibilidade de formar e se constituir leitor lendo livros (literários ou não), coletâneas de textos, como contos clássicos, de humor, de terror, crônicas, poemas, cordel, revistas, jornais, quadrinhos, estando esses impressos ou na tela do computador e encontrados nas bancas de jornal, livrarias, bibliotecas ou na internet. Isto é, diferentes gêneros discursivos que são presença na sociedade e que estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social (FIORIN, 2006, p.61).

Mas, quando estamos falando de leitura e de leitores parece que tanto já foi dito, tanto já foi escrito, por que ainda discutimos sobre estes assuntos e esses sujeitos? Penso que discutir questões relativas à leitura e ao leitor liga-se diretamente à significância social, cultural e individual desses objetos para a coletividade de ambos. Hoje, pode-se dizer que a leitura é, praticamente, indispensável na vida das pessoas, bem como para o desenvolvimento da sociedade, por isso leitura e leitor são e tornam-se continuamente um dos desafios para essa mesma sociedade, também, para a educação escolar, já que à escola é

confiada a tarefa de ensinar, divulgar, incentivar e promover o acesso sistematizado à leitura. Nas palavras de Rocco (2007, p. 100):

Ainda que o trabalho escolar nunca possa divorciar-se ou distanciar-se do que acontece no dia-a-dia da vida, é na escola, enquanto instituição formal de educação, que atividades ligadas à ampliação do universo cultural do indivíduo, ligadas à aprendizagem sistemática dos diferentes campos do saber, devem ser concebidas e desenvolvidas de maneira competente.

Este é um desafio que, ao longo dos anos, vem tomando contornos diferenciados: ampliar o universo cultural do indivíduo por meio da educação, por meio da escola, uma vez que as mudanças operadas no contexto social e cultural afetam sobremaneira as relações que se estabelecem no cotidiano da sociedade, logo nas instituições que a compõem.

Todavia, essa idéia parece óbvia e, por isso, não gostaria de incorrer numa discursividade que me levasse a cair nas “armadilhas” do óbvio ou mesmo no discurso duplo, como diz San’tanna (2007). A obviedade da qual se fala aparece cada vez que se discute, lê ou se escreve sobre estes temas e, quase, naturalmente surge que é importante formar leitores, que ler é um prazer, que a leitura desencadeia processos conscientizadores e produtivos tanto para a comunidade quanto para o indivíduo. O discurso duplo surge quando se propaga em diferentes níveis e instituições a importância da leitura, mas, na contrapartida do reconhecimento dessa importância, o investimento efetivo e a implementação de políticas para a consolidação da leitura como prática social e cultural ficam muito aquém do propagado discurso, o que caracteriza o vazio e o distanciamento entre o dito e o feito, principalmente nos discursos governamentais em suas diferentes instâncias.

Em decorrência do que aqui se discute, ressalta-se que leitura e leitor são indiscutivelmente elementos inseparáveis, pois existe entre esses uma relação de interação, daí que não é possível falar de leitura sem falar de leitor, já que ao leitor é dada a tarefa de colher os significados da leitura. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau (1994, p. 270) o leitor é um caçador que percorre “terras alheias”. Assim, a partir da compreensão dessa idéia pode-se dizer que a leitura é um objeto de partilhamento.

1.3 DO CAMINHO METODOLÓGICO

Pesquisas são realizadas tendo em vista colocar em evidência questões que necessitam de um olhar mais fecundo. Seus resultados visam a descortinar outras formas de conceber determinados fatos ou situações que parecem sedimentadas. As pesquisas precisam ser instrumentos que auxiliam a discussão, o entendimento da sociedade, das instituições sociais e, principalmente, dos sujeitos históricos – sociais: os homens e as mulheres autores e construtores da vida. Em sociedade, seus resultados devem subsidiar e ser suporte para o desenvolvimento de ações (de ordem política, econômica, social e cultural) que ajudem esses mesmos sujeitos a serem vistos, revisitados e compreendidos de modos diferentes. Também contribuir para a elucidação de eventos que, de alguma forma, impedem essas pessoas de participarem de modo igualitário nos diferentes espaços políticos, sociais e culturais da sociedade, ainda, quando se discutem temas e/ou objetos que envolvem o universo da educação, a pesquisa deverá trazer contribuições para este campo e para a instituição social na qual se insere a educação escolar – a escola.

Desse modo, optei por realizar uma pesquisa que, não só problematize bibliografias ou mesmo dados estatísticos, mas que ofereça pistas para a construção de outros referenciais sobre a relação do jovem com a leitura, por isso era preciso ouvir a fala dos alunos para somá-las às vozes dos teóricos, pois como diz Melo (1997) “não desejava uma pesquisa inerte, nem uma falsa problemática”. Nesse sentido, essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa em sua construção, uma vez que há o entendimento de que não é possível pôr em discussão temas como a leitura, o leitor e o jovem sem considerar a inserção desses em um contexto histórico e social, o qual se evidencia por meio de aspectos descritivos, que perpassam a construção dos temas aqui discutidos e analisados.

Contexto que por sua constituição é atravessado por conflitos, contradições e no qual emergem as mais diversas formas de relação dialética entre os sujeitos nela situados. Todavia, existe um entrecruzamento destes sujeitos porque, mesmo que cada qual possua uma história que o caracteriza em sua individualidade, constituem-se dentro do mesmo espaço social, ou seja, na coletividade, contraponto das individualidades.

Para compreender o discurso – “o jovem não lê”- constituído e vinculado à uma história, busquei leituras que orientassem o que estava pensando sobre a

questão, mas para isso foi necessário, inicialmente, pôr em relevo os sujeitos inscritos na materialidade do discurso: o jovem, a leitura e o leitor. A partir da explicitação desses referentes foi possível fazer um estudo qualitativo, através do levantamento da bibliografia que aborda esses sujeitos numa relação dialética com as falas produzidas pelas entrevistas dos alunos, então, com os referentes explicitados fui ao encontro dos meus interlocutores – os jovens alunos.

Quando escolhi ouvir as vozes, dos jovens optei por outro caminho: o caminho do não-autorizado, do não-oficial. Ouvir, assim, a outra voz. Vozes dos que se conhecem pelo que não fazem, pelo que não lêem, pelo que não gostam. São vozes que partem daqueles que não estão à frente conduzindo o ensino e a aprendizagem, ao contrário, os sujeitos que falam diretamente, nesse trabalho, estão na sala de aula, estudando. Também, ora estão sentados nas carteiras olhando para o quadro-negro e copiando, ora olhando o professor que está à frente explicando o conteúdo, ora fora da sala de aula conversando com os colegas.

Sublinha-se que, como este estudo tem a intermediação de um discurso que traz os dizeres dos agentes educativos, especificamente, professores (porque estão diretamente na sala de aula com os alunos) poderia discutir sobre a “não-leitura” dos jovens alunos ouvindo essas pessoas, mas entendo que no discurso apresentado por eles podem ser encontradas, mesmo que de modo implícito, algumas representações relativas aos sujeitos referenciados, o que implica já possuírem imagens pré-concebidas a respeito deles, o que poderia concorrer para a reprodução/confirmação do que já vem sendo dito sobre o assunto.

Ainda, porque este grupo de profissionais possui fala autorizada a qual é produzida em espaço também autorizado, assim constituído, tem-se, então, um discurso autoritário. E como fala Orlandi (1996, p. 16) “no discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo”. Logo, para todos os efeitos, esse discurso encontra-se legitimado, e como tal, considerado verdadeiro. Além disso, sobre o professor existem e têm sido feitos vários registros acadêmicos (sob vários enfoques), tanto em dissertações quanto em teses, o que não significa dizer que não exista muito mais o que se pesquisar, ao contrário, muito há por elucidar.

Porém, em relação aos jovens alunos do ensino médio (pontos de vista, imagens, representações, participação, entre outros) os estudos ainda se encontram em fase de consolidação, conseqüentemente, merecendo olhares e investigações

minuciosas, ou seja, as vozes dos jovens começam a ser ouvidas e consideradas através das pesquisas acadêmicas. Outrossim, de alguma forma, as vozes dos alunos refletem as vozes dos professores, uma vez que o leitor que existe nele constitui-se, também, através da escola, nesse sentido, dentro de uma abordagem qualitativa o discurso do aluno passa pelo discurso do professor, ora pelo viés da reprodução ora pelo da resistência.

Outro ponto bastante significativo que me conduz a ser a ouvinte-narradora desses sujeitos é o fato de eles se constituírem como uma das figuras centrais do processo de ensino-aprendizagem e possuírem experiências de leitura. Por conseguinte, existindo um distanciamento do aluno em relação à leitura e à sua condição de leitor no universo da escola, eles, indubitavelmente, são os que sofrem de perto as conseqüências deste distanciamento. Assim, acreditando no protagonismo desses alunos e na historicidade de suas experiências espero, por meio de suas vozes, conseguir trazer significativas informações e opiniões sobre a relação deles com a leitura.

As representações de leitura, de leitor e de jovens construídas nesta exposição não desconsideram que há problemas entre os alunos e a escola e, conseqüentemente, com as atividades propostas por ela, entre essas as atividades de leitura, de escrita e produção de sentidos. Contudo, essa problemática não é vista por mim desvinculada de uma situação maior de inserção social e histórica desses sujeitos, a qual se reflete em suas histórias de vida, bem como compõe um cenário coletivo. Logo, não se pode aceitar que se culpem somente os jovens alunos pelo seu baixo rendimento ou desempenho escolar, e apenas dizer do seu descompromisso com as atividades escolares, do seu desinteresse ou da sua indisciplina nem, tampouco, somente os professores. É preciso buscar outras formas de olhar esta situação.

Dar voz aos jovens, permitir-lhes falar para tentar deslocar o sentido do discurso no qual está inserido, propondo que se veja a questão também a partir dos olhos daqueles que são citados no discurso dos professores/as para buscar uma reinterpretção desse mesmo discurso, torna-se indispensável. Uma escuta que poderá proporcionar que se abram outras portas e se vejam novos horizontes a respeito dessa temática.

Os jovens ouvidos nesta investigação têm entre 15 e 24¹¹ anos e estão cursando o 3º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Américo Antunes, em São

Luís de Montes Belos (GO). A escolha da série é motivada por ser esta a última etapa da educação básica, portanto, a conclusão de um ciclo de estudos, o que, conseqüentemente, produz pressuposições, expectativas e cobranças sobre os alunos que terminam esta modalidade de ensino como, por exemplo, o domínio da escrita, da leitura e da compreensão em nível compatível com o grau obtido.

Ilustro essa afirmação trazendo algumas competências e habilidades que, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (1999), devem ser adquiridas durante a educação básica. Assim, de acordo com este documento, espera-se que ao término do ensino médio os alunos sejam, entre outras coisas, capazes de:

Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção; considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social. (PCN, 1999, p. 135)

Nesse texto, é possível perceber que a leitura, a produção dos sentidos da leitura e a produção escrita entremeiam todo o ensino, bem como o domínio da linguagem mediante uma abordagem mais ampla aparece compondo a base do processo ensino-aprendizagem. Por isso, cobra-se dos que concluem essa etapa de ensino, os usos competentes do que foi aprendido ao longo dos anos da escolarização básica porque acredita-se que os objetivos, as habilidades e as competências exigidas foram atingidas conforme o proposto, o que nem sempre ocorre. Nesse momento, é importante explicitar um dado bastante significativo em relação ao documento citado, que na condição de leitura oficial traz parâmetros para a composição do currículo do ensino médio em nível nacional. No entanto, esse documento não traz considerações acerca do público a quem se destinam estes parâmetros curriculares. Ou seja, o documento aponta referências para os conteúdos, sinaliza pressupostos metodológicos, mas desconsidera as especificidades do grupo desta etapa da educação básica – os jovens. Aspecto que, a meu ver, pode comprometer o bom desenvolvimento das propostas contidas nesse documento.

A escolha do Colégio Estadual Américo Antunes é motivada por ser a escola pública que abriga o maior número de salas de Ensino Médio na cidade de São Luís, o que equivale, atualmente (ano de 2007), a 18 turmas, distribuídas em dois turnos de funcionamento das aulas, somando um total aproximado de 650 a 700 alunos/as, numa média de 30 a 38 alunos por sala. Isso significa que esta escola acolhe diariamente no turno matutino em torno de 400 jovens e no turno noturno em torno de 280 jovens.¹² Os números demonstram que este é um lugar essencialmente jovem, o que aponta para a necessidade de se (re) construir, neste espaço, olhares mais fecundos, inclusive, ressignificando a noção de espaço que, numa perspectiva cerateauniana, é definido como “lugar praticado por operações dos sujeitos” (CERTEAU, 1994, p. 202).

Foi nesse espaço que busquei os interlocutores dessa pesquisa, os “meus leitores” e ouvi, por meio de entrevistas gravadas, 20 jovens (rapazes e moças aqui identificados com nomes fictícios) que estudam na 3ª série, sendo alunos de uma turma do turno matutino e outra do turno noturno. É interessante colocar que dos 10 alunos entrevistados e que estudam de manhã apenas três trabalham fora, já dos 10 entrevistados que estudam à noite, todos trabalham fora. Realidade que está presente, praticamente, em todo Brasil. Os alunos não foram escolhidos previamente, nem mesmo adotou-se algum critério específico para a seleção, a não ser o fato de cursarem a 3ª série do ensino médio. Então, para encontrá-los fiz visita às salas de aula, apresentei para toda a turma os objetivos da pesquisa, como seria a participação no trabalho e expliquei-lhes que a contribuição deles era muito importante para que o trabalho pudesse se realizar, mas deixei que ficassem bem à vontade para decidir se queriam ou não participar, já que não eram obrigados a fazê-lo. Assim, abri espaço para que aqueles que desejassem participar se manifestassem, o que ocorreu de maneira bastante tranquila. Aos que verbalmente se manifestaram dizendo que desejavam participar e aos que levantaram o braço, pedi que colocassem numa folha, o nome, a turma e o turno. Na turma do matutino 10 aceitaram participar do trabalho e na turma do noturno, 11 alunos aceitaram. Na seqüência, marquei com eles as datas das entrevistas, bem como a da escritura do texto narrativo. Desse modo, esses jovens alunos tornaram-se os interlocutores da pesquisa.

Com intuito de trazer a palavra deles e poder questionar a legitimidade ou não do discurso em questão, utilizei, então, dois instrumentos de pesquisa: entrevista¹³

com perguntas semi-estruturadas e uma narrativa escrita em que os jovens alunos contaram sua história de leitor/a e do significado da leitura nas suas vidas.

Realizei, primeiramente, as entrevistas (Apêndice 1) e algumas das perguntas que orientavam este diálogo permitiram que eles dissessem se liam, se gostavam de ler e o que mais liam, quando e onde liam, se liam o que os professores pediam/indicavam, se se consideravam leitores e o que pensavam sobre a leitura. Todas as perguntas foram acompanhadas de um por que, tendo em vista oportunizar que os entrevistados justificassem suas opiniões. Após este primeiro momento de conversa, encontrei-me pela segunda vez com os jovens alunos e propus que cada um escrevesse uma breve narrativa (Apêndice 2) sobre a sua história de leitor/a. De posse deste material realizei a leitura das narrativas escritas, bem como ouvi e transcrevi as entrevistas, o que me proporcionou levantar alguns indícios sobre a legitimidade ou não do discurso em que o jovem aparece como não-leitor.

No entanto, no decorrer dos estudos e fazendo o exercício de análise das falas colhidas nas entrevistas, senti que precisava reencontrar os alunos para clarear alguns pontos que, até o momento, pareciam ainda confusos, particularmente, aqueles que se referiam às leituras propostas na escola pelos professores que, pelas respostas dadas, ficou evidente o seguinte: a maioria dos alunos lê o que os professores pedem porque são obrigados e porque “ganham” nota com a realização da leitura. Assim voltei a encontrá-los, numa tentativa de ampliar o entendimento sobre o haviam dito durante o primeiro bloco de entrevista.

Por isso, fui novamente à escola e me reuni com o grupo de alunos, conversei com eles expondo os motivos daquela nova conversa. Nesse reencontro, as perguntas tinham como objetivo ampliar noções da prática de leitura, mas circunscrevendo-a no espaço da escola, por isso perguntei, entre outras coisas: por que haviam dito que só lêem o que os professores pedem quando isso vale nota, uma vez que reconhecem a importância da leitura, que ela está presente em todas as disciplinas escolares e no bojo de todo o processo de aprendizagem e que é presença marcante na sociedade? Este outro encontro também permitiu que, entre uma conversa e outra, de modo bem informal, eles dissessem algo mais sobre o assunto. Como surgiram alguns pontos bem interessantes que não foram gravados, pedi a eles autorização para usá-los na pesquisa, caso fosse necessário, permissão que foi dada prontamente por todos eles.

Com as entrevistas e narrativas em mãos pude perceber que as representações de leitura dos alunos reconstituem as práticas de leitura que eles têm vivenciado na escola durante sua trajetória como estudantes, revelam que os professores, em geral, têm adotado em sala de aula uma mesma postura diante das práticas que envolvem o ato de ler e interpretar. Foi possível perceber também que os jovens estão atentos a essa ocorrência, por isso tecem algumas críticas a respeito disso e, ainda, que eles estão se relacionando com outras leituras fora do ambiente escolar. Faz-se necessário também dizer que, as entrevistas foram realizadas no período de setembro a novembro do ano de 2007, bem como, no mesmo período, escreveram a narrativa.

NOTAS

¹A expressão jovens alunos foi padronizada neste trabalho no gênero masculino, mas seu uso refere-se tanto aos rapazes quanto às moças (estudantes). Ressalta-se que nas entrevistas o uso do masculino também estende-se aos dois gêneros.

²Esta mesma avaliação foi realizada no ano de 2006 com mais 9 mil alunos brasileiros de 15 anos e os resultados demonstram que os alunos brasileiros continuam apresentando níveis muito baixos em matemática e leitura. Matéria exibida no Jornal Nacional do dia 04/12/2007 diz que leitura foi a única disciplina em que os estudantes brasileiros tiveram as notas piores do que as do exame anterior. O Brasil ficou em 49º lugar entre os 57 países participantes do exame.

³Bastante significativo é o Índice de Desenvolvimento Social (IDS), o qual é determinado pelo Indicador de Nível de Saúde (INS), Indicador de Nível de Educação (INE), Indicador de Serviços Básicos (ISB) e Indicador da Faixa de Rendimento da Mão-de-Obra Formal (IFRMF).

⁴A UEG- Unidade Universitária de São Luis de Montes Belos oferece cursos de graduação em Letras, Pedagogia, Zootecnia e Tecnologia em Laticínios (cursos regulares); Educação Física e História (Programa Emergencial – Parcelada) e Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Docência Universitária e Bovinocultura de Leite (Latu Sensu). A FMB - Faculdade Montes Belos oferece cursos de graduação em Administração, Direito, Enfermagem, Fisioterapia, Ciências Contábeis, Pedagogia, Farmácia, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Gestão Hospitalar, Tecnologia em Gestão Comercial, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Gestão de Agronegócios (cursos regulares) e Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Leitura, Docência Universitária, Psicopedagogia, Gestão Empresarial, Direito Público, Produção Animal, Gestão em Agronegócios, Saúde Pública, Educação em Matemática, Educação Inclusiva, Geografia, História e Sociedade, Língua Inglesa, Controladoria e Finanças, Gestão Pública, Biologia, Educação Ambiental, Estudos Literários, Produção e Qualidade de Alimentos, Web e Sistemas de Informação (Latu Sensu).

⁵Dados colhidos junto à Secretaria de Educação Municipal e Subsecretaria Regional de Educação em 04 de outubro de 2007.

⁶Na década de 1960 surgiram vários trabalhos que tentaram abordar o estudo da linguagem de maneira mais abrangente. Nesta época uma nova linha de pensamento começou a influenciar os meios lingüísticos e filosóficos, a Análise de Discurso. Michel Pêcheux, na França, é um dos precursores da Análise de Discurso e em 1969 este autor lança o livro Análise Automática do Discurso no qual expõe os fundamentos deste modelo metodológico de análise e explicação de

textos. No Brasil, a professora Eni Orlandi da Universidade Estadual de Campinas/SP é uma das grandes referências desta forma de estudo.

⁷Discursividade - ação de pôr o discurso em movimento. No processo discursivo ou na discursividade o sujeito põe o discurso em ação e o torna conhecido por meio de sua exposição.

⁸Sujeito constituído na interação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas se manifestam. Este sujeito é plural, isto é, atravessado por uma pluralidade de vozes e, por isso, inscreve-se em diferentes formações discursivas e ideológicas.

⁹As Pastorais da Juventude do Brasil surgiram na década de 1970 e têm sua afirmação nos anos 1980 quando a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil cria o Setor Juventude (SILVA, 2006, p. 121).

¹⁰Dados apresentados por Regina Novaes no livro *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. Editora da Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 9.

¹¹A Assembléia Geral das Nações Unidas define “jovem” como sendo o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos. Essa definição data de 1985, Ano Internacional da Juventude. A UNESCO também trabalha a etapa da juventude a partir deste recorte etário. Em nosso trabalho adotamos essa faixa etária como referência para o grupo que está sendo investigado.

¹²Estes números referem-se somente aos alunos que cursam o ensino médio, pois no turno vespertino não há turmas dessa modalidade de ensino, apenas ensino fundamental – 2ª fase. Informações fornecidas pela Secretaria do Colégio Estadual Américo Antunes em 20 de agosto de 2007.

¹³Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com objetivo de obter informações sobre outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio. Assim, em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a escolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem própria do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BIRKLEN & BOGDAN, 1994, p. 134).

CAPÍTULO II

Estudar é desocultar, é ganhar compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nemcria.

Paulo Freire

2 RESSIGNIFICANDO O DISCURSO DO JOVEM: entre histórias, práticas e representações

Desocultar, arriscar, criar, recriar essas palavras vêm fortalecer este estudo, pois encontrei nelas apoio para discutir e analisar as questões que estão nesta investigação. Concordo com esse educador quando diz que é preciso que se arrisque, se ir além é o que se deseja. Aventurar-se para recriar, deslocar, desconstruir e desocultar o que muitas vezes parece tão evidente aos nossos olhos, mas que, de repente, pode ser percebido de outra forma e a partir de outros olhares. Nesse sentido, nas páginas que se seguem compartilho fatos e idéias que permitem apreender de maneira mais lúcida alguns elementos que interpenetram a constituição do que, no momento, estamos vivenciando sobre os jovens, a leitura, os leitores e a escola.

A compreensão de leitura e de leitor com a qual estou trabalhando não é aquela que provém do ponto de vista da lingüística imanente, ou seja, a leitura entendida como decodificação ou decifração e para a qual se usam técnicas que derivam do conhecimento lingüístico estrito, assim em que o texto tem um sentido e o leitor (aluno) deveria apreender esse sentido (ORLANDI, 2001, p. 37). Ou como diz Martins (1994, p. 31) uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta. A concepção de leitura que considero é mais ampla e pode ser entendida como atribuição de sentidos, daí ser utilizada tanto para a escrita quanto para a oralidade, por isso diante de um evento de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura, então, pode-se falar em leitura tanto da fala cotidiana da balconista como do texto de Aristóteles (ORLANDI, 2001, p. 7). Por extensão, pode-se falar de leitura tanto de livros quanto de revistas, jornais, cartazes, instruções, anúncios, imagens e textos lidos na tela do computador, entre outros.

Para Certeau (1994, p. 269) a leitura é uma “operação de caça”, sendo assim o leitor é o caçador dos sentidos da leitura. É esse mesmo autor que utiliza a seguinte metáfora para caracterizar esse sujeito: “o leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam o mundo”. É ele que ainda diz:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados e os leitores viajantes; circulam nas terras alheias, são caçadores de poços e construtores de casas. E o texto assim apreendido pela leitura não tem de modo algum – ou ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores (CERTEAU, 1994, p. 269).

“Operação de caça”, “atribuição de sentidos”, isto é o que estou denominando de leitura e o sujeito leitor aquele que “caça” esses sentidos, compreende-os e os transforma. O encontro da leitura e do leitor é um momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que nele se desencadeia o processo de significação e de interlocução entre o leitor e o texto.

Na esteira desse modo de pensar é importante situar este leitor ao qual estou me referindo, assim o nosso leitor é o jovem aluno, um sujeito real, circunscrito num determinado espaço social, cultural e histórico e especificamente inserido em uma das instituições socializadoras da sociedade - a escola. E na condição de participantes da constituição do espaço escolar, leitura e leitor encontram-se aí envolvidos e entrelaçados, compondo a rede de aprendizagem que integra a educação. Educação que é uma das instâncias integradoras na formação dos indivíduos, como prática educativa emancipatória/libertadora, e a escola como um patrimônio coletivo, um direito de todas as pessoas e dever do Estado de proporcionar o acesso a este direito também a todos.

Nesse espaço, estão os professores, sujeitos que, dentro da dinâmica instaurada pelo processo ensino-aprendizagem, têm como finalidade mediar e significar os conhecimentos a serem apreendidos pelos educandos. Complementando, Silva (1999, p.20) esclarece:

Em termos de relação pedagógica no contexto da escola, nada – texto, audiovisual, técnica ou tecnologia - substitui a palavra do professor, sua presença, seu exemplo, seu conhecimento e seu testemunho nos momentos das práticas educativas. Quero dizer com isto que o professor, enquanto mediador no processo de produção do conhecimento e enquanto interlocutor que nomeia, conta, aponta coisas, organiza idéias, faz um grupo avançar, constitui-se, ele próprio, no principal “livro” a ser lido e estudado pelos alunos.

Essa idéia sobre a significativa presença e participação do professor no processo de ensino e aprendizagem pode contrariar aqueles que acreditam que a figura do professor está sendo gradativamente substituída pelos modernos instrumentos tecnológicos. Mas, apesar das críticas em torno da qualidade do ensino, das carências na área de formação de professores, de todas as mazelas e contradições presentes nas escolas, o fato é que a sociedade precisa dos professores para orientar a educação. (SILVA, 1999, p. 21), ainda alerta: “Que me desculpem os fanáticos e lunáticos da mídia eletrônica: a escola e os professores ainda fazem muita diferença na vida de uma pessoa!”. E eu também partilho a mesma idéia.

Quanto à concepção de juventude que atravessa este estudo, é necessário destacar, a princípio, que apresentar uma definição sobre esta categoria é muito difícil, como apontam diversos estudiosos. Por isso apresentar uma conceituação dizendo o que é juventude torna-se emblemático, como alerta Sposito (1997, p. 38) quando se refere à busca de uma definição para esse grupo de pessoas:

A própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais. Sendo assim, os estudos sobre tais sujeitos também sofrem essas influências ao elegerem suas âncoras teóricas e respectivas formas de aproximação do objeto.

A fala dessa autora remete à seguinte questão: hoje, quando se discute sobre os jovens o termo *juventudes* é considerado o mais apropriado, porque procura abranger os diferentes aspectos que se relacionam a esse grupo. Contudo, mesmo tendo o entendimento de que apresentar uma conceituação para esse agrupamento é emblemático, penso que é interessante mencionar alguns pontos significativos da condição juvenil e um desses é o que se refere à faixa etária. Assim, a juventude concretamente formada pelos indivíduos que a compõe – os jovens - caracteriza-se por ser o grupo que compreende a idade dos 15 aos 24 anos. Dado que vem se tornando convenção, no Brasil, para diferentes abordagens, como por exemplo, as demográficas.

Muitos pesquisadores têm usado este recorte etário em seus estudos sobre juventude, inclusive esse, porém Abramo (2005, p. 46) chama a atenção para “a necessidade de sempre relativizar tais marcos, uma vez que as histórias pessoais,

condicionadas pelas diferenças e desigualdades sociais de muitas ordens, produzem trajetórias diversas para os indivíduos concretos”.

Além da idade, pode-se considerar a juventude como categoria social, como um grupo de direitos e portador de características próprias por meio das quais é possível fazer sua identificação, o que não significa dizer que a juventude compõe-se de forma homogênea, pois cada um vive de uma maneira esse tempo, e essa vivência depende fundamentalmente das experiências vividas por cada uma dessas pessoas, bem como de suas condições de vida e do modo pelo qual se integram e interagem na sociedade.

A proposição de evidenciar essas concepções traz a idéia de que ao longo da história as sociedades foram construindo noções e conceitos que definem as pessoas, as instituições, entre outras coisas, e as situam em determinados lugares sociais (ALPÍZAR & BERNAL, 2004), o que implica dizer que se conceitos, concepções, representações são formulações inscritas na história, naturalmente, elas podem ser revistas e refeitas. Em outras palavras, se foi o homem quem as construiu, ele também pode desconstruir e reconstruir; rever e reformular; criar e recriar. Nessa perspectiva, a revisão das representações de leitura, leitor e jovem proposta nesta investigação, encontra nessa forma de pensar um porto seguro e (re) inicia sua caminhada percorrendo algumas trilhas que podem possibilitar estas reformulações e ressignificar o discurso base desse estudo.

2.1 NAS TRILHAS DA LEITURA, DO LEITOR, DA ESCOLA E DO JOVEM

Com o transcurso das trilhas que seguem deseja-se evidenciar aspectos significativos dentro do campo das práticas e representações de leitura, de leitor, de escola e de jovem que têm contribuído de maneira significativa para a legitimação de vários discursos, em nosso caso, o da “não-leitura” do jovem que é estudante, por isso, destaca-se que

As representações do mundo social, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] as representações do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados,

a legitimizar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Percorrer, portanto, essas trilhas é buscar no fértil terreno social das práticas e representações outros modos de ver e perceber os temas que aqui estão em discussão.

2.1.1 Primeira trilha: a leitura como prática social e cultural

A leitura se apresenta como um saber essencial àqueles/as que precisam atuar de modo significativo na sociedade, ser reconhecido e ter a voz ouvida e considerada, sendo assim, Teixeira (2004, p. 177), entre outros estudiosos entende que:

A leitura, em uma sociedade letrada como a nossa, desempenha papel fundamental na aquisição e ampliação do saber, construído social e historicamente, e armazenado, em sua grande maioria, por meio de textos escritos. A leitura, assim, se apresenta como enigma a ser decifrado para que o indivíduo tenha acesso ao mundo simbólico e ao universo cultural de uma sociedade.

Essa presença viva da cultura letrada nessa sociedade em que o verbal ainda é tão marcante faz com que a leitura permaneça na lista dos grandes desafios da educação e torna-se uma questão pública, pois que é componente de um ato social (MORAIS, 1996, p.12). Nesse sentido, a discussão de aspectos relativos à leitura e a seus desdobramentos (interpretação, sentidos, gosto, acesso), bem como da presença do leitor têm sido objetos de continuados estudos, realizados por diferentes estudiosos em diversos espaços sejam formais ou informais.

Fala-se sobre leitura nas escolas quer de educação infantil, fundamental, média ou superior, na televisão, no rádio, nas casas, no trabalho. Tem estado presente como tema em livros, entrevistas, reportagens, estatísticas, artigos acadêmicos, conferências, palestras, simpósios, congressos; motiva campanhas nacionais, enfim, está em lugares diversos; figura nos debates de filosofia, sociologia, literatura, lingüística e de outras áreas do conhecimento. É, basicamente, uma unanimidade entre estudiosos que reconhecem a centralidade desta prática cultural tanto nos domínios escolares quanto extra-escolares. Essa idéia é complementada por estas palavras de Zilberman (2001, p.16): "A leitura está na origem da linguagem, que por sua vez, constitui a manifestação mais cabal da

capacidade humana de se comunicar”. Nessa mesma direção encontra-se Silva (1999, p. 28) dizendo que,

A prática social da leitura, por exemplo, pode ser melhor compreendida em sua complexidade através do adentramento em áreas como Literatura, Lingüística, Psicologia, Comunicação, Filosofia, História, Economia, Política etc. Essa “andança” por diferentes regiões do conhecimento, além de se colocar como uma saída no horizonte da totalidade do real, levanta-se como um instrumento de luta contra a atomização, mecanização e/ou compartimentalização do saber.

A leitura já foi definida como uma atividade de decifração, decodificação da escrita; como um hábito que se deve adquirir; como uma ação da qual se extrai informações da escrita ao decodificá-la letra por letra, palavra por palavra. Ao leitor cabia tão somente a função de decifrar as palavras e as frases contidas na superfície do texto. Mas, se essas maneiras de entender a leitura vigoraram por um longo tempo, hoje temos uma ampliação do significado da palavra leitura e das finalidades que a ela se ligam, assim, ela encontra-se definida como uma prática cultural (CHARTIER, 2001) e como instrumento de promoção da democracia cultural (SOARES, 2004). Sobre isso Chartier (1994, p. 13) chama a atenção,

Deve-se levar em conta, também, que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura.

Mediante essa perspectiva a leitura torna-se elemento de democracia cultural, capital cultural, objeto de inclusão social, bem simbólico. Também, condição para participação na sociedade letrada¹ e possibilidade de um maior envolvimento nas práticas sociais existentes na sociedade moderna. Como diz Soares (2004, p. 28),

Essas relações assumiram o ponto de vista da responsabilidade social, considerando o acesso à leitura – a possibilidade de leitura e o direito à leitura – como uma condição para uma plena democracia cultural, porque desta faz parte, uma distribuição equitativa das possibilidades de leitura e do direito à leitura. Outra relação que se faz é entre leitura e democracia cultural do ponto de vista da formação do indivíduo, vê a leitura como instrumento de promoção da democracia cultural – a leitura tem o poder de democratizar o ser humano, em suas relações com a sociedade e a cultura.

As afirmações contidas no texto acima respondem o porquê ler e ter acesso à leitura é importante. Mesmo assim, muitos ainda perguntam: para que ler? Seria apenas um passatempo? Busca de informação? Cumprimento de uma obrigação escolar? Geraldi (2002, p. 92) diz que a leitura pode ser tudo isso, ou seja, a leitura pode ser busca de informações, estudo do texto, pretexto e fruição. Contudo, Goulemont (2001, p. 107) evidencia que seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido.

Sublinha-se, pois, que ampliar a noção de leitura, de leitor e também dos portadores de textos passa a ser condição indispensável no trabalho desenvolvido na escola, questão que, inclusive, vem sendo discutida há um bom tempo por diferentes teóricos. Martins (1994) já falava dessa necessidade:

Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros. (...) sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará, porém decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões de uso corrente “fazer a leitura” de um gesto, de uma situação; “ler a mão”, “ler o olhar de alguém”; “ler o tempo”, “ler o espaço”, indicando que o ato de ler vai além da escrita?

Expressões estas que ampliam a importância da leitura do livro e, também, de outros suportes de leitura, como tem sido salientado por Soares (2004), Chartier e Goulemont (2001). Esses sentidos outros que são dados à leitura, aparecem nas falas dos entrevistados, o que demonstra que eles percebem que a prática da leitura vai além da decifração e que é uma prática que está encarnada em livros e noutros objetos de leitura, bem como a têm como presença em seu cotidiano.

A leitura é muito importante no nosso dia-a-dia, por isso devemos estar sempre lendo. Temos que ler jornal, revistas, livros. A leitura nos faz pensar mais, ficar mais informados, é também um exercício para nossa mente, ler nunca é demais, por isso devemos ler. (Mônica, 17 anos, entrevista, 2007)

A leitura é algo muito importante para o nosso dia-a-dia porque não saber ler é muito ruim, já pensou, olhar um anúncio e não saber do que se trata. (Sandra, 16 anos, entrevista, 2007)

A leitura é importante para todos nós. Eu particularmente estou sempre que posso lendo uma revista, um jornal e livros. A leitura tem o poder de mostrar a nossa realidade e também de levarmos a lugares que só a nossa imaginação pode ir. (Manuela, 17 anos, entrevista, 2007)

Eu não tenho uma vida diária de leitura, mas pode-se dizer que todos os dias eu dou uma lida em alguma coisa. O que eu mais gosto de ler é a

bíblia, depois revistas. A prática diária da leitura nos faz melhor. A cada leitura e uma história vem um aprendizado novo. (Divina, 18 anos, entrevista, 2007)

Essas práticas e representações evidenciam que a leitura e o leitor são instâncias significativas para os jovens, uma vez que fazem menções bastante pertinentes sobre esses dois sujeitos, como, por exemplo, quando dizem que a leitura está presente no dia-a-dia, apontando uma proximidade entre eles e, ainda, quando referem-se à leitura de objetos diversificados, como livros, revistas, jornal e a bíblia. Em relação ao “ser” leitor, os jovens alunos também fazem considerações bastante significativas:

Eu me considero um leitor sim. Porque assim... um leitor num é só aquele que pega aqueles punhados de livros, enche a cara na leitura, não. Um leitor é feito pelo seguinte: passa na rua vê uma frase lê, vai num banco vê aqueles panfletos lê, vai numa clínica de odontologia vê aquele tanto de revista lê. Um leitor é aquele que o sentido da leitura está dentro dele e quer mostrar que sabe lê e que quer ler. (Alexandre, 17 anos, entrevista, 2007)

Eu me acho um leitor, porque toda pessoa que lê pode ser considerada um leitor. Hoje em dia tudo que está ao nosso redor exige leitura, a gente tem que... a gente está sempre lendo, mesmo que a pessoa não percebe, está sempre lendo. (Luís, 17 anos, entrevista, 2007)

Eu me considero um leitor. Com certeza me considero como um leitor, não aquele leitor assim... assíduo às coisas, mas eu entro na internet todos os dias. Todos os dias tem e-mails e com certeza, todos os dias eu leio todos os e-mails. (Henrique, 17 anos, entrevista, 2007)

Apesar de que desde de novo eu já trabalho, mesmo assim sempre gostei de me atualizar, para isso a melhor maneira é a leitura. Muitos dizem que não lêem e não se consideram um leitor, esquecendo-se de que, quando sai e vê um anúncio de uma promoção ou até mesmo a previsão do tempo, já está lendo. (José, 16 anos, entrevista, 2007)

Nessas idéias é possível perceber que a noção de leitor também se amplia no modo de pensar dos jovens, nesse sentido, ele se considera um leitor porque “não é leitor somente aquele que pega punhados de livros e enche a cara na leitura”; “eu me considero um leitor porque toda pessoa que lê pode ser considerada um leitor”. Esse entendimento é muito importante, porque provoca uma ruptura na visão de que é leitor aquele que só lê livros, especialmente, eruditos ou literários. No entanto, pode-se perceber que nos entremeios desses dizeres há resquícios do que ainda se

considera um “leitor de verdade”, o que é compreensível já que se convive historicamente com “modelos” ou imagens pré-concebidas.

A presença dessa percepção maior sobre a leitura e sobre o leitor que se constitui não só mediante a leitura dos livros, mas também a partir das diversas possibilidades de leitura apresentadas na sociedade, me permite afirmar que tem-se aí um leitor que interage com a leitura, tem-se aí um jovem que lê.

É certo que essas mudanças nos modos de ver a prática da leitura não ocorrem de forma repentina, e como mencionado, percebe-se que há resquícios dessa forma de pensar sobre o que é ler e de quem é leitor tanto dentro quanto fora da escola, o que é natural, afinal no percurso histórico da leitura uma compreensão mecânica do ato de ler e da ação do leitor perdurou por muitos anos. Na escola, a leitura, ainda, é vista e desenvolvida como uma atividade com prazo e notas previstos, como algo que ao ser realizado servirá para alguma coisa (visão utilitarista), idéia que pode ser encontrada também nas famílias e entre os alunos. Quem nunca ouviu: “professora, para que vou ler isso”? “por que eu preciso ler isso”? Daí existirem escolas/professores propondo atividades e tarefas de leitura mediante essa perspectiva: ler como uma espécie de deciframento ou apenas como busca de informações contidas na superfície dos textos lidos. Puro exercício formal. Para esta situação, Silva (1993, p. 4 e 5) diz muito apropriadamente:

A leitura de textos tomados como fins em si mesmos, em função da mistificação daquilo que está escrito, gera uma outra consequência nefasta para a formação do leitor, qual seja, a de estraçalhar a própria natureza do processo de leitura. Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua vitalidade. Perde a sua vitalidade porque as palavras do escritor ficam como que magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real, indicados ou evocados pelas palavras, sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história e experiências do leitor. Dessa forma, não existe a posse, a apreensão ou compreensão de idéias, mas a mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto.

As palavras de Silva (1993) “rondam-me” a cabeça: “a leitura não pode ser tomada como um fim em si mesma”; “ela não pode deixar o leitor do mesmo jeito que o encontrou”. As afirmações do autor também trazem algumas questões: Se a leitura proposta na escola não está conseguindo promover o encontro do leitor com

a leitura, por que isso ocorre? Pode-se pensar que esse encontro não vem acontecendo porque não está sendo construído. E não se constrói porque não houve a “apresentação”, “ a sedução” o tempo do “namoro” entre a leitura e o leitor. O leitor não encontra sentido na leitura porque ele está apenas cumprindo um dever.

Desse modo a falta de sentido produz desinteresse, desmotivação, campo propício para a formação dos discursos tão disseminados sobre a “não-leitura” dos jovens brasileiros. Sobre questões como estas Freire (2005, p. 17) diz o seguinte:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andariagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura”. Achavam submetidos em nome de uma formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura.

Leitura transformada em “lições”, em “controle”. Alguns dos alunos entrevistados deixam transparecer essa mesma idéia quando perguntados por que lêem o que os professores pedem ou indicam:

Leio porque tem que ler (Mônica, 17 anos, entrevista, 2007).

Sempre que eles passam eu leio porque... pra fazer algum trabalho. Se não for também não leio. (Sandra, 16 anos, entrevista, 2007)

Leio porque geralmente vale nota, a gente está no colégio. (João, 17 anos, entrevista, 2007)

Eu leio o que os professores pedem porque vou precisar no próximo trabalho que ele passa. Então, a gente tem que ler. (Cleusa, 17 anos, entrevista, 2007)

Desde a infância os professores vão falando para os alunos que se eles não fizerem as atividades propostas, conseqüentemente, eles vão perder nota. E a leitura é uma dessas coisas que, assim, se não lê, conseqüentemente, eles (nós) não conseguem realizar as atividades propostas e perde nota. (Ana, 17 anos, entrevista, 2007)

Vozes que se entrecruzam e que dizem do “controle de leitura”. Vozes que me fazem pensar que em relação ao encontro da leitura com o jovem leitor ainda é preciso percorrer alguns caminhos e nessa caminhada ir rompendo com certas amarras, e uma delas diz respeito ao uso de determinadas palavras e expressões,

como por exemplo: “tem que ler”, “vai valer nota”, “vai perder nota”, como já nos disse Pennac (1993) o verbo ler não suporta o imperativo, a ordem. Também Zilberman (2007) comenta que expressões como “tem que ler” são autoritárias e dirigistas. Acrescento, nem os jovens aceitam cordialmente o imperativo e o autoritarismo e quando o fazem é como eles mesmos dizem “tem que ler, a gente está no colégio, vai valer nota, senão a gente não passa”. Ou seja, há uma suposta aceitação dos alunos porque estão submetidos a uma situação em que as amarras são difíceis de serem rompidas. Daí aparecer, como forma de resistência a essa situação atitudes que acabam sugerindo o desinteresse e a desmotivação, por parte dos alunos, pela leitura. A esse respeito, vale dizer, nesse momento, que se há um aluno desinteressado ou desmotivado, isso, necessariamente, não significa que não exista aí um leitor ou a falta de leitura, pois uma ação não implica, automaticamente, em outra.

Penso também que esse sentimento de fazer porque são obrigados, não ocorre apenas pela obrigatoriedade e por estarem vinculados a uma instituição que têm normas para serem seguidas, mas o “tem que fazer” retira do aluno a liberdade da sua condição de leitor. E, muitas vezes, os sentidos dados pelos professores às leituras propostas impedem essa manifestação, o qual se vê obrigado a calar, ocorrendo seu silenciamento. Ilustro esse pensamento com a fala de um dos jovens entrevistados, que ao ser perguntado sobre as situações de leitura em sala de aula disse:

Eu acho que o que falta em muitas escolas é o professor deixar o aluno lê e explicar o que ele leu e o professor complementar, porque muitas vezes o professor fala só assim “leia” e a gente só lê e só mais na frente ele vai explicar o que foi lido, isso, muitas vezes, descrença os alunos porque a gente quer dar uma resposta quando a gente tá lendo, mas o professor não deixa. (Alexandre, 17 anos, entrevista, 2007)

Sem a autonomia para apresentar seu ponto de vista, o leitor “descrença”, se fecha, não participa, apenas ouve e espera a resposta certa que o professor vai dar para que ele a anote e depois a reproduza na prova ou no teste. Contudo, vale contar com a ousadia, a rebeldia e até com a resistência própria dos jovens para que ressignifiquem as formas e práticas de leitura realizadas na escola, pois

As obras – mesmo as maiores, ou, sobretudo, as maiores – não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Os sentidos atribuídos às suas formas e aos seus motivos

dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. Certamente, os criadores, os poderes ou os expects sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca e distorce (CHARTIER, 1994, p. 9).

Nesse sentido, percebe-se que é necessário buscar outras palavras, outras formas de aproximação e de trabalho com a leitura, procurando de fato a construção de outras práticas e representações de leitura e de leitor, para assim se promover outras interlocuções entre os jovens alunos e a leitura. Uma tentativa de ressignificar pressupõe o entendimento de que a leitura vista como uma prática cultural é algo que está presente no cotidiano da sociedade e, como palavra transitiva passa a ser, conseqüentemente, parte da história dessa mesma sociedade, bem como das pessoas que a integram, ou seja, de todos e de cada um que se inscreve neste corpo social e participa dele no decorrer de sua vida. Por que, então, não possibilitar ou permitir que os alunos se apropriem com liberdade dos sentidos possíveis das leituras que realizam? Por que não deixá-los falar já que, como diz Chartier (1994), “a recepção também inventa, desloca, distorce”?

Freire (2005) apresenta, no Congresso de Leitura do Brasil (COLE), no ano de 1981, um texto “A importância do ato de ler”, em que conta sua experiência de leitor e o seu envolvimento com a leitura. Ali preconiza a questão social e cultural que subjaz à leitura e também amplia a sua compreensão: “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. A partir dessas palavras é possível perceber a amplitude da leitura, de seus desdobramentos para a vida dos leitores, bem como a responsabilidade da escola em percorrer esse caminho com os jovens alunos.

À medida que se faz a leitura dessa “história da leitura” vivenciada por Paulo Freire percebe-se como essa experiência marcou a sua vida e a representação de leitura feita por ele permite entender que o ato de ler abre a possibilidade do diálogo, do reencontro com a memória, com o aprendizado, com a liberdade e a transformação da realidade.

Mas a experiência de leitura que o autor viveu não se parece com a experiência de leitura que outras pessoas viveram e que muitas crianças e jovens ainda vivem no Brasil, particularmente na escola. Desse modo, compreende-se que a leitura que foi por ele experienciada advém da forma como essa chegou até ele. Em suas palavras:

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta da existência de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada”, em vez de realmente lida. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão (FREIRE, 2005, p.16).

Neste mesmo sentido, a narrativa de Freire segue, sugerindo a idéia de que a leitura não pode ser um objeto a ser decorado e que dispensa o envolvimento, a reciprocidade, a cumplicidade. “Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!” – “Vá para o seu quarto e leia!” “Resultado? Nulo. Ele dormiu em cima do livro” (PENNAC, 1993, p. 13).

A leitura necessita ser ressignificada junto aos jovens para que, assim como Freire, eles possam ter dela mais histórias para contar e poder fazer isso de modo especialmente feliz. Que suas lembranças sejam de saudade, como aquela sentida por um amigo que deixou suas marcas. Proust (2003, p.9) reitera com estas palavras:

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezássemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou mudar de lugar (...).

Os autores trazem em suas exposições um olhar diferente sobre a leitura. Suas palavras possuem o envolvimento, a atração, a sedução, o desejo, o sentido, a saudade. Demonstram o valor cultural da leitura e o espaço privilegiado que ela teve em suas vidas. A presença da leitura na história de cada um desses autores reafirma o que se tem buscado construir: a leitura não é e não pode ser simplesmente uma ação que se pratica por hábito, costume ou obrigação. Ela é constitutiva da vida da pessoa porque está presente e se faz presença. Ela está na pessoa e se estende para além dela. A leitura é uma amizade, como diz Proust (2003, p.42) e, como tal, precisa de atenção, de cuidados e de cumplicidade.

Quando ouvi os jovens alunos dizendo sobre questões de leitura, eles também trouxeram um pouco desse entendimento, dessa outra visão sobre a leitura, indo além do que já haviam falado sobre a obrigatoriedade imposta à leitura que fazem na escola. Das leituras feitas cotidianamente, assim eles falam:

Eu adoro ler. Frequentemente eu prefiro ler poesia. Porque é uma coisa que eu gosto. Eu leio, geralmente, quando eu tô magoado, quando eu tô triste ou quando eu tô alegre, aí eu leio poesia, porque é uma coisa que mexe comigo. A leitura, muitas vezes, preenche um vazio que a gente tem, quando dá tristeza, exemplo, eu brigo com meu pai, aí eu vou ler, de acordo com a leitura que eu faço, aí vai mexendo, vai mudando com a leitura. Vai colocando tudo pra fora, você não fica com aquilo dentro de você. (Alexandre, 17 anos, entrevista, 2007)

A literatura traz realidade, aventura, ficção. Romeu e Julieta, Um sonho de uma noite de verão, tantos temas que nos leva a uma imaginação, lembranças, sonhos, pensamentos de evolução. (Raquel, 17 anos, entrevista, 2007)

Bom, leitura no geral é conhecimento. Se você está disponível ao saber, ao...tipo assim...entretenimento, você vai encontrar na leitura uma maneira de você se descontraír de você se divertir, maneira de se livrar, tipo assim das coisas do cotidiano, das coisas que vêm acontecendo. É uma maneira de você, digamos assim, ficar mais relaxado, entendeu...ficar mais calmo, de você se descontraír. Também, quando me deparo com um livro, logo me vem ao pensamento: será que o livro é interessante? Será que é um tempo jogado fora? Mas, com o decorrer das páginas percebo que nem sempre é assim, mas em minha vida não existe somente o livro, existe jornal, revista, entre outros. (Henrique, 17 anos, entrevista, 2007).

“Eu adoro ler”. Essa frase torna-se o mote para se colocar que, quando a leitura se torna obrigatória e é instituída mediante moldes autoritários não serão obtidos resultados positivos. Se há o desejo de se (re) construir e (re) estabelecer um diálogo entre os jovens alunos e a leitura de modo que aconteça um envolvimento entre eles, é preciso que essa condição da obrigatoriedade seja revista junto à escola, professores e alunos. Dar sentido à leitura para que se entenda que ela chega até as pessoas, fica nelas, mas não se fixa porque vai saindo nas diferentes situações da vida em que os sentidos são negociados com outros sentidos. Um pouco das leituras feitas e que são apropriadas se incorporam nas pessoas, fica naqueles com os quais se convive. Isso torna possível entender, portanto, que a palavra leitura e seu verbo correlato – Ler – têm íntima relação com a palavra colher (MARIA DE, 2002).

Leitura é colheita. Com a leitura colhem-se saberes, lembranças, esperanças, conhecimentos, liberdade. Colhem-se palavras, histórias e História. Como não colher e considerar as histórias-leituras contadas pela mãe quando olhando o velho álbum de fotos da infância se depara com momentos de alegria, de encantamento, de um tempo tão bom, tão gostoso. Como não colher a leitura dos

desenhos animados, dos filmes, dos e-mails, dos gestos e olhares e as histórias-leituras dos jornais, das revistas, da televisão que contam os bons e também os tristes momentos vividos em nosso país, uns já passados outros tão presentes, enfim do que está ao nosso redor? Leituras que vão além das que são realizadas formalmente no decorrer da formação escolar, mas que são possíveis de se encontrarem. Entendê-las é importante para que não se restrinja a leitura a modelos idealizados.

Uma ampliação do conceito de leitura, do que é ler, do como se lê, do que se lê e de quem é leitor se justifica cada vez mais, porque a sociedade no século XXI convive com meios de comunicação de massa cada vez mais poderosos e com um grande avanço tecnológico. Mas se se depara com uma visão que define o que é leitura e quem é leitor e nela se fixa, buscar a compreensão dessa ocorrência é fundamental, visto que ela poderá subsidiar uma outra compreensão de leitura que já se encontra presente, porém, procurando espaço para crescer, expandir e se fortalecer. Querer fixar um conceito de leitura é aprisioná-la, nesse sentido, Certeau (1994, p. 270) comenta:

A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo, ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde passa é repetição do paraíso perdido. Com efeito, a leitura não tem lugar: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o telespectador lê a paisagem de sua infância na reportagem da atualidade. (...) o mesmo se dá com o leitor: seu lugar não é aqui ou lá, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro misturando-os, associando textos adormecidos, mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário.

Numa mesma perspectiva, Bourdieu em debate com Chartier (2001, p.231) diz:

Penso que estaremos de acordo em ter em mente, a cada vez que a palavra leitura for pronunciada, que ela pode ser substituída por toda uma série de palavras que designam toda espécie de consumo cultural -, isto para desparticularizar o problema. Dito isto, esse consumo cultural, que é apenas um entre outros, tem suas particularidades. E eu gostaria talvez de começar por aí, por uma espécie de reflexo profissional. Parece-me muito importante, quando abordamos uma prática cultural qualquer, interrogarmos-nos como praticantes, nós mesmos, dessa prática. Creio que é importante sabermos que somos todos leitores (...).

Essas falas corroboram as idéias de leitura e de leitor que até aqui tenho discutido e reafirmam que a leitura precisa ser vista e tratada como objeto de cultura assim como a arte, o cinema, o teatro. Sua relevância, por tudo o que se tem construído sobre estes temas, e muito mais, motiva e exige que sejam democratizados, no Brasil, tantos os espaços quanto os objetos de leitura para que mais e mais pessoas tenham acesso a esse bem de cultura. E para que a compreensão acerca desses objetos, especialmente, da leitura possa ir ganhando mais clarividência, é necessário andar um pouco mais nos caminhos das histórias e das representações de leitura e de leitor.

2.1.2 Segunda trilha: revisitando histórias, práticas e representações de leitura e de leitores

Revisitar é uma oportunidade de olhar, ler e rever com outros olhos o que outros olhos viram e contaram em outros tempos e mesmo em tempos de agora. Revisitar permite que se reconstruam aspectos significativos e marcantes da história, e, em nosso caso, aspectos que constituíram e constituem as imagens e representações de leitura e de leitores. Uma incursão por alguns meandros da história da leitura² é indiscutivelmente importante quando se objetiva significar o que, no atual contexto histórico brasileiro, se vive em relação às práticas de leitura efetuadas. Reconstruir imagens e práticas que se vinculam a estas histórias é criar um espaço para que outras relações com esses sujeitos aconteçam, bem como a (re) criação de outras representações sobre eles, isto para que não se fixem na superficialidade dos dizeres apregoados pelo senso comum, tais como os que falam do jovem como não-leitor ou mesmo que no Brasil se lê pouco. Idéias como essas vão ao encontro do que Fraisse (1997, p. 7) fala:

Há discursos que nos dão menos indicadores das práticas efetivas de leitura do que dos modos de perceber, apreciar e normalizar o ato de ler. Testemunham esperanças e inquietações, justificando sistemas de proibições e de legitimação. Participam, ao mesmo tempo, dos projetos sociais (da igreja, da escola e da leitura pública cruzam-se ao longo de todo século), das prescrições e das representações.

A partir desse pensamento, pode-se deduzir que num percurso histórico é inevitável o encontro com imagens, metáforas e representações elaboradas em meio a um processo de argumentação, porém, é importante que se considere que essas mesmas imagens válidas num determinado tempo e campo não o são, necessariamente, válidas noutra tempo e campo. Nesse sentido, Fraisse (1997, p. 7-8) traz uma concepção de representação bastante significativa e que soma à que já compõe esse texto.

O termo representação, com sua dupla conotação psicológica e teatral, destina-se mais a alertar quanto à temível complexidade dos enunciados sobre a leitura. As representações da leitura, em textos ou em imagens, deveriam permitir reavaliar os discursos que objetivam regulamentá-la, dizer sua norma ou prescrevê-la como aqueles que pretendem construir uma descrição objetiva, histórica ou sociológica, das práticas de leitura. As representações não são apenas descrições, retratos, tipologias neutras. As práticas culturais, de fato, se inscrevem num campo polêmico: o das lutas empreendidas para impor uma representação da (boa) leitura, para sugerir modelos de conduta, para desqualificar gestos.

Percebe-se, de acordo com Fraisse (1997) que a questão de se criar determinadas imagens em torno de eventos e objetos presentes na sociedade possui um caráter ideológico, pois se apresenta com o intuito de justificar, difundir e cristalizar, no curso da história, opiniões, gostos e/ou os modos de pensar de alguns grupos, os quais tentam impor essas idéias aos outros e tê-las como “normas” a serem aceitas e seguidas.

Na história da leitura, as práticas e representações construídas têm tido ainda impacto no modo de concebê-la e também de tratá-la, embora mudanças significativas tenham ocorrido no transcorrer do tempo. A história da leitura e do leitor tem sido objeto de pesquisa de muitos estudiosos, dentre estes destaco o professor e historiador francês Roger Chartier. Seus estudos na área da história da leitura, vinculados aos estudos da Nova História Cultural, têm permitido que outras histórias sejam conhecidas e reconhecidas nas e pelas sociedades. Este autor, em trabalho conjunto com outros pesquisadores, busca apreender, entre outras coisas, como as noções de práticas, representações e apropriações de leituras, realizadas ao longo do tempo por diferentes grupos e pessoas (interrogando o que liam, como, onde, quando e por que liam), influenciaram no desenvolvimento dessas pessoas e de suas comunidades. Para ele, só é possível compreender a leitura e o leitor de hoje se voltarmos nossos olhos para contextos passados.

Para exemplificar esse pensamento, veja-se a questão da forma de realização da leitura pela maioria das pessoas, ou seja, de posse de qualquer exemplar de leitura (livro, revista, jornal) o leitor abre-o e corre os olhos pelas páginas que seguem, assim ele realiza a leitura de modo silencioso, prática comum e natural entre os leitores de hoje. Mas, se hoje a leitura silenciosa é uma prática tão familiar, isso nem sempre foi assim, pois essa forma de leitura é fruto de uma evolução nos “modos de ler”, já que a leitura silenciosa não era efetivada de forma tão popular

Antes as leituras, em sua maioria, eram oralizadas, lia-se em voz alta. Havia um leitor que lia para os demais que o ouviam. Darnton (1992, p. 216) escreve que, “no século dezanove, grupos de artesãos, especialmente fabricantes de charutos e alfaiates, revezavam-se, lendo ou ouvindo um leitor para se manterem entretidos, enquanto trabalhavam”. Essa forma de leitura oralizada oportunizou que muitas pessoas tivessem conhecimento de textos escritos, principalmente histórias e que sobre essas discutissem e opinassem. A leitura feita em silêncio e acompanhada pelos olhos foi uma conquista dos leitores ocidentais, como conta Chartier (1999, p. 23):

As “revoluções da leitura” são múltiplas e não estão imediatamente ligadas à invenção ou às transformações da impressão. A primeira consiste no longo processo que leva um número crescente de leitores a passar de uma prática de leitura necessariamente oral, na qual ler em voz alta era indispensável para a compreensão do significado, para uma leitura visual, puramente silenciosa. Embora ambos os estilos tivessem coexistido na Antigüidade grega e romana, foi durante a Idade Média que a habilidade de ler em silêncio foi conquistada pelos leitores ocidentais.

Sobre isso Darnton (1992) também diz, “seja como for, para a maioria das pessoas através da maior parte da história, os livros tiveram mais ouvintes que leitores. Foram mais ouvidos do que vistos”. E a leitura que antes era quase sacralizada e enclausurada passa dos aposentos privados para o ar livre, assim ela sai dos espaços internos e passeia pelos espaços abertos. Agora, o leitor carrega os livros para os campos e para os topos das montanhas.

Essas “revoluções” permitem que imaginemos o quanto os modos de ler, bem como as práticas de leitura foram se diferenciando no decorrer dos tempos, daí que recuperar a história da leitura, como têm feito muitos pesquisadores, não tem sido uma tarefa fácil, porém os estudos já realizados trouxeram grandes contribuições para a reconstituição desta história e, conseqüentemente, para a história do leitor e

do livro, uma vez que são elementos praticamente indissociáveis. Mas, quando se trata de história “todo cuidado é pouco” e Darnton (2001) fala que,

A leitura permanece um mistério. Temos dificuldade em compreendê-la hoje e maior dificuldade ainda em nos acercarmos do que era no passado. Não podemos presumir que ela sempre tenha sido para os outros o que é para nós atualmente, e nada seria mais perigoso que o anacronismo numa história da leitura.

Essas palavras contribuem para que não haja reducionismos e que os estudiosos ao se embrenharem pelos caminhos que buscam uma “arqueologia” da história da leitura atentem que essa “escavação” conduz a momentos significativos da história da própria sociedade e de suas instituições, porque são histórias que se relacionam e envolvem os sistemas político, social, econômico e cultural. São histórias que se entrecruzam, por isso não é possível rememorar a história da leitura sem abordar aspectos da estrutura social.

Caminhando, portanto, pelas veredas da história da leitura é importante conhecer aspectos relacionados à história do livro que são bastante significativos e que possibilitam vislumbrar a abrangência dessa história a qual poderia ser chamada de história social e cultural da comunicação impressa, uma vez que

sua finalidade é entender como as idéias eram transmitidas por vias impressas e como o contato com a palavra impressa afetou o pensamento e comportamento da humanidade nos últimos quinhentos anos e surgiu da convergência de diversas disciplinas num conjunto comum de problemas, todos relacionados com o processo de comunicação(DARNTON, 1990, p. 109).

Atada às histórias e idéias que vêm pelos impressos está a história do livro. Essa vem sendo contada na França “Histoire du livre”, na Alemanha “Geschichte des Buchwesens” e nos países de língua inglesa “history of books”, assim, o nome varia de lugar para lugar, mas o objeto é o mesmo nos diferentes lugares e começou com mais intensidade no século XIX. De lá para cá, tomou contornos próprios e constitui um campo também próprio de investigação, como diz Darnton (1990). Estudiosos da literatura, sociólogos, bibliotecários e todos os que quisessem entender o livro como uma força na história estavam convidados a contribuir. Desse modo, a história dos livros começou a ter seus próprios periódicos, centros de

pesquisa, conferências e circuitos de palestras. A história dos livros ficou povoada de disciplinas auxiliares, pois como o historiador do livro poderia negligenciar a história das bibliotecas, das edições, do papel, dos tipos e da leitura? Isso quer dizer que aqui há um entrelaçamento de histórias porque estão e são tecidas num mesmo tecido.

Como se percebe, o livro se constitui como um objeto extremamente importante na história da sociedade qual seja sua materialidade volumen (livro em forma de rolo), códex (livro em cadernos), livro impresso ou na tela do computador (na atualidade). Essa trajetória de composição demonstra a força e a importância desse objeto, pois a cada mudança torna-se mais presente e próximo das pessoas. Como o livro impresso ainda é presença viva e marcante na vida das pessoas, é interessante conhecer seu ciclo de vida, e nas palavras de Darnton (1990, p. 112):

Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores são leitores. Lendo e associando a outros leitores e escritores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma idéia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos, quer estejam escrevendo sonetos shakesperianos ou instruções para montar um kit de rádio [...] ele [o escritor] se dirige a leitores implícitos e ouve a resposta de resenhistas explícitos. Assim o circuito percorre um ciclo completo.

Este circuito demonstra que por trás do livro que está na prateleira, estante de uma livraria ou em casas, muita coisa ocorreu, e muitas pessoas trabalharam para que ele estivesse ali. Nesse sentido, vale apresentar um breve esquema de produção do livro, isto é, por quais caminhos e mãos ele percorre para chegar até os leitores. Este esquema não é único, mas tem servido como orientação para pesquisadores que querem se aprofundar em questões várias que envolvem o livro e sua história, como esclarece Darnton (1990). Assim, os pesquisadores que escrevem sobre a história do livro mostram a importância do conhecimento deste percurso, desde sua criação, impressão e divulgação, até o “nascimento” do livro, propriamente dito.

Figura primeira desse percurso são os autores. Homens, inicialmente, e mulheres, mais tarde, que elaboram os textos relatam e criam histórias. Dos autores os livros passam aos editores os quais têm como função negociar, fazer alianças, firmar contratos e supervisionar a produção; já os impressores, por meio das oficinas

gráficas, produzem e fazem a difusão do livro. Os expedidores se responsabilizam por fazer com que os livros cheguem aos seus destinos ao saírem das gráficas. Sobre essa questão da expedição há duas situações históricas bem interessantes, conforme conta Darnton (1990, p. 125-126), que valem a pena ser mencionadas. Uma é a seguinte: antes do século XIX, os livros eram geralmente enviados em folhas soltas, de modo que o comprador podia encaderná-los de acordo com seu gosto e seu bolso; a outra diz respeito ao transporte da literatura não-ortodoxa, assim desde o século XVI até nossos dias, a literatura “não-ortodoxa”, aquelas que são chamadas clandestinas ou “não recomendadas”, tem sido transportada clandestinamente em enormes quantidades, de modo que sua influência varia conforme a eficiência do contrabando. Os livreiros funcionam como agentes culturais, são intermediários entre a oferta e a demanda em seu principal ponto de conexão. Fechando o ciclo desse percurso, aparece a figura do leitor, o receptor do livro e da leitura, a pessoa responsável por dar sentido àquele objeto que traz dentro de si um universo a ser conhecido e apreciado.

Enfim, quando se entra em contato com a história do livro não é possível vê-la separada da história da sociedade como um todo, e vários trabalhos têm sido elaborados mediante essa perspectiva historiográfica e todos estes se abrem para o problema mais amplo de como o contato com a palavra impressa afeta a maneira de pensar dos homens. Daí uma pergunta: A invenção do tipo móvel transformou o universo mental do homem? Segundo Darnton (1990) não existe uma resposta única satisfatória a essa pergunta, mas há de ser possível chegar a uma idéia mais sólida do sentido dos livros para as pessoas. Seguindo essa idéia Silva (1999, p. 16) contribui dizendo:

O bem do livro reside no fato de ele ser lido (e não apenas comprado, adquirido ou, ainda, doado). Em outras palavras, um livro é feito de signos que falam de outros signos, os quais, por sua vez, falam das coisas. Sem olhos que o leiam, um livro é portador de signos que não produzem significados, é mudo, é apenas “papel pintado com tinta” e não tem valor prático algum. A produção do livro só tem razão de ser se for levada em conta a natureza comunicativa do texto e, portanto, das idéias que o veículo “livro” carrega ou transporta. Dessa forma, é o leitor que, ao atribuir os significados indiciados pelo texto, transforma o livro, até então mera mercadoria ou artefato, em objeto cultural.

Rememorar a história do livro é cavar um terreno de múltiplas cores e camadas, é falar de transformação. Conhecer essa história é condição para o entendimento do seu valor histórico, social e cultural. Valor que já foi preconizado por muitos e resguardado por tantos outros desde tempos passados até a atualidade. Nesse sentido, as palavras do historiador Darnton (1990, p. 130) são elucidativas:

A presença do livro na prestação de juramentos, na troca de presentes, na concessão de prêmios e na doação de heranças oferece pistas sobre seu significado em diferentes sociedades. A iconografia dos livros poderia indicar o peso de sua autoridade, mesmo para os trabalhadores analfabetos que se sentavam nas igrejas diante de pinturas representando as tábuas de Moisés. O lugar dos livros no folclore e dos motivos folclóricos nos livros mostra que, quando a tradição oral entrou em contato com o texto impresso, as influências se deram em ambas as direções, e que os livros têm de ser estudados em relação com os outros meios de comunicação. As linhas de pesquisa podem levar a vários rumos, mas, em última análise, todas devem permitir entender melhor como a palavra impressa moldou as tentativas dos homens de compreender a condição humana. *Exumando esses caminhos, os historiadores podem mostrar que os livros não se limitam a relatar a história: eles a fazem* (grifos meus).³

Com efeito, a história do livro acompanha e revela várias histórias, para compreender melhor o que isso significa em termos sociais, basta que se olhe ao redor e perceba como o objeto livro foi se transformando no decorrer dos tempos. Através dessa história também pode-se interrogar muitas questões que se encontram na história da leitura e do leitor na atualidade, as quais envolvem uma série de situações que vão além de uma aparente “desmotivação” ou “preguiça” do povo brasileiro em relação ao ato de ler.

Desse modo, com a proposição de clarear um pouco mais os caminhos que levam à história da leitura e do leitor enveredemos por um outro “trieiro”, agora das imagens e representações da leitura e do leitor, provenientes de um imaginário ora individual ora coletivo, mas que de qualquer modo tem exercido influência na composição de modelos em relação a esses sujeitos, isto ocorrendo em diferentes épocas e lugares, inclusive aqui no Brasil.

A professora Márcia Abreu (2001), em artigo intitulado *Diferença e Desigualdade: Preconceitos em Leitura*, aborda a questão da leitura e do leitor e suas representações em relação ao povo brasileiro. O que ela escreve reflete o que muito se tem ouvido e vivenciado sobre a leitura e o leitor nas terras brasileiras,

herdeira de uma colônia européia que trouxe e impôs sobre essa terra, entre tantas outras coisas, um modo de ver e pensar que tentou apagar a história aqui existente.

O conhecimento dessa discussão possibilita entender alguns dos porquês de, ainda hoje, existirem concepções restritas, pré-definidas, ou mesmo, idealizadas do que seja a leitura e de quem é leitor no Brasil. Saber o que se passou para compreender o que se passa e dessa forma não incorrer em injustiças, atribuindo culpas pela não-leitura ou pela pouca leitura, somente às pessoas e/ou instituições, desconsiderando outros elementos condicionantes dessa história.

Esta autora diz que fazer esse percurso é trazer à tona a história de um lamento, pois desde os primeiros relatos sobre a presença e a utilização de materiais impressos, feitos por viajantes estrangeiros, delineia-se uma incompatibilidade entre a cultura local e a vida letrada. Ao tomar conhecimento de momentos como este da história da leitura no Brasil, ou de como essa questão foi vista, contada e repassada, é possível entender por que muitas pessoas encaram a leitura como uma ação monótona, cansativa e realizável somente por alguns “eleitos” que já trazem consigo o “dom”. Abreu (2001) cita um dos relatos feitos por viajantes estrangeiros que aportaram no Brasil, na época do Brasil colônia, para eles:

O povo, aqui, simplesmente vegeta, numa apatia inconsciente e indolência enervante, a que é somado igual desprezo pelo espírito, porquanto raras mulheres sabem ler e escrever, e é uma arte que alguns homens adquirem, não muitos. A mesma existência apática e a mesma ociosidade constitucional caracterizam o sexo masculino (LINDLEY, apud ABREU, 2001, p. 140).

Relatos dessa natureza são exemplos de uma visão que, partindo de concepções pré-definidas, trazem consigo modelos a serem, se possível, seguidos ou imitados, ideais que nem sempre correspondem ao real existente. Assim, num cenário tomado como pouco afeito à leitura os registros dos viajantes vêm abafar e silenciar as histórias que aqui existiam. Neste mesmo texto, Abreu (p. 140) continua a relatar o pensamento desses viajantes estrangeiros:

O povo brasileiro – não é sem mágoa que o dizemos – posto que deva desempenhar em período talvez não muito remoto papel importante no teatro do mundo, não está ainda preparado para consumir o livro, substancial alimento das organizações viris e fortemente caracterizadas. Faltam-lhe as condições de gosto, instrução, meios, saudável direção de espírito, sem as quais são se pode cumprir a livre obrigação que equipara o

artesão ao capitalista, o operário ao literato, o pobre ao milionário – a de comprar, ler e entender verdades ou idéias coligidas em um volume, cuja leitura demanda largo fôlego e cujo estudo requer tempo de que o povo em geral não dispõe.

Percebe-se nos relatos, já nesta época, uma presença marcante da negação. “Permanece o discurso da falta – faltam-lhe as condições de gosto, instrução, meios, saudável direção de espírito” (ABREU, 2001). A exemplo dos tempos atuais e, como antes, a situação apresentada não faz nenhuma menção à questão social e econômica da sociedade e dos sujeitos nela inseridos, sequer alude a respeito da história de vida da pessoa e do seu envolvimento com práticas e gestos de leitura, daí poder concluir que a falta de leitura é considerada uma questão pessoal, de responsabilidade individual e não social. Logo, se a leitura é considerada uma das condições para eliminar barreiras sociais, culturais e econômicas, como acreditam muitos, e se isso não ocorre, a culpa, então, está na própria pessoa.

A crença de que pela leitura a pessoa cresce economicamente e socialmente está amparada no princípio neoliberal de que o esforço individual de cada pessoa é que a faz subir na vida. Não é uma questão estrutural, social, mas uma questão de “esforço próprio”. Ou seja, a pessoa não tem bens materiais (casa, emprego, livros, carro, etc), e imateriais como a leitura porque “não se esforça” para tê-las, por este caminho cada um é responsável por si. Nesse sentido, é necessário conhecer os pressupostos desses discursos que culpam o brasileiro, desde a época do Brasil colônia, pela “falta” de leitura. Abreu (2001, p. 142), narra essas falas disseminadas ao longo da história da leitura no Brasil:

Se as pessoas lessem mais, a educação brasileira não teria mais problemas. Se as pessoas lessem mais, não haveria diferenças entre um pobre e um milionário. Muitos talvez acreditem que essas falas nada mais fazem do que refletir fielmente uma realidade. Desses, alguns lamentam a sina que predispõe o país à ignorância; outros envergonham-se de tal situação e culpam-se por não ler mais; outros ainda lançam-se em campanhas de promoção da leitura, imaginando conseguir, um dia, solucionar o problema. Antes de tomar qualquer uma destas atitudes, entretanto, é preciso examinar com cuidado os discursos que alardeiam o fracasso da cultura letrada no Brasil, examinando o lugar de onde eles partem e seus pressupostos. (grifos meus)

Ainda, é importante acrescentar que os viajantes, autores dos relatos aqui mencionados, eram, em sua maioria, europeus e tomavam como parâmetro, para falar sobre o que aqui viam, a cultura européia, bem como para avaliar o comportamento do povo. Eles faziam suas comparações a partir de alguns ícones que tinham como referências, a abundância de livros presentes em bibliotecas ou espalhados pelas casas, a frequência assídua a eles, sua sintonia com os avanços das ciências e das artes (ABREU, 2001). Esses modos de conceber tanto a leitura quanto o leitor motivaram a criação de uma visão idealizada, européia de leitor e de leitura que deveria se instalar no Brasil.

Essa visão pode ser sentida em algumas falas que se ouvem, e uma das palavras que marca e sugere a presença desse imaginário é “interesse” e o seu contrário “desinteresse”. Hoje, ainda, ambas são usadas constantemente quando o assunto é leitura, aparecendo nas respostas que os jovens alunos entrevistados dão quando perguntados sobre a relação deles com a leitura no dia-a-dia das aulas:

Acho que os alunos não lêem por falta de interesse, por preguiça mesmo. Muita gente aqui no colégio não tem condição de comprar um livro, mas eu acho que na maioria das vezes é por falta de interesse e preguiça mesmo (Manuela, 17 anos, entrevista, 2007).

Na seqüência da pergunta ela reafirma:

Bom, eu acho que é por falta de interesse também que ele não lê, porque ele (os colegas de classe) sabe que tem que ler para aprender aquela matéria, num lê por falta de interesse dele, de num querer aprender, de num querer melhorar (Manuela, 17 anos, entrevista, 2007).

Uai, porque eles não estão nem um pouco interessados em aprender algo que pode garantir o futuro (Paula, 17 anos, entrevista, 2007).

Muitos não se interessam porque a maioria dispersa durante a aula, como eu já disse, a maioria não tem interesse, não tem tanta... como se diz, entra ano e sai ano e ele sai da mesma forma que entrou, digamos assim... não tem interesse de correr atrás, de pensar que futuramente vai fazer falta (Henrique, 17 anos, entrevista, 2007).

Eu acho que vem da falta de visão e até mesmo de ambição da pessoa, igual assim...ah! terminei o colégio, ta bom. Acho que é uma pessoa que não tem uma perspectiva maior de vida (Cleusa, 17 anos, entrevista, 2007).

Percebe-se que as falas dos jovens alunos exemplificam as críticas de Abreu (2001). Entende-se que há uma compreensão das dificuldades pelas quais os colegas passam em relação à leitura, no entanto, também creditam a pouca leitura feita à falta de interesse da própria pessoa, assim evidencia-se mais uma vez o discurso da negação: “falta interesse”, “não se interessam”, “não estão interessados”, “falta de visão”. As falas refletem as práticas e representações de leitura, tanto dentro quanto fora da escola e, como se sabe, as palavras não se limitam a transmitir informações, elas refletem um modo de ver e pensar. Nas palavras de Bakhtin (2006) “a palavra é, assim, instrumento da consciência, que acompanha toda criação ideológica, está presente nos atos de compreensão e interpretação”. Essas situações fortalecem a necessidade de buscar os fios que ajudaram a tecer essa teia na qual nos encontramos e, encontrando-os, como estou buscando fazer, procurar destecê-los para que em seus lugares outros fios sejam tecidos.

E na busca por estes fios, mais um espaço que deixou suas marcas na história da leitura e dos leitores é o espaço iconográfico. Nies (apud FRAISSE, 1997, p.59) interrogando sobre a possibilidade de contribuir para uma análise de recepção literária com o estudo de suas representações iconográficas⁴, sublinha: poderia a representação dos atos de recepção em imagens por um lado, e dos resultados, por outro, contribuir para a elaboração de tipologias? É claro, mas sob a restrição de que, assim, não se chegará a uma realidade imediata e objetiva da recepção literária, pois trata-se de uma transposição de processos de recepção em artes que têm suas próprias convenções. E cada recepção dessas transposições está, por sua vez, ligada a uma interpretação da imagem, e, se for o caso, a do texto que foi seu ponto de partida.

O que este autor coloca deixa claro que na constituição das representações há um processo que se instala. Mediante esse entendimento é importante considerar o que ele coloca:

Se podemos considerar que a representação “diz algo do social”, e que também por isso a escolhemos como fonte de investigação, não se pode pretender que ela dê conta desse social fielmente. Seria esquecer muito depressa da necessidade de nos interrogar sobre suas condições de surgimento. O autor (pintor, fotógrafo, caricaturista) já traz em si certos implícitos da representação, certos “representados” da representação.

Por reconhecer a força dessa presença que significa a partir de si os sujeitos leitura e leitor e por meio de seu trabalho artístico os imortaliza e torna-os públicos é que vejo a contribuição da iconografia para a criação de um imaginário sobre a leitura e o leitor. Como não se deixar influenciar por aquelas imagens e cenas? Como não tomá-las como modelos, padrões a serem imitados? O artista é uma figura de destaque, uma autoridade e exerce influência sobre os outros. A visão dele traz, de uma maneira ou de outra, um modo de ver os objetos os quais podem vir a ser modelos e/ ou referências.

Manguel (1997, p. 13) logo nas primeiras páginas de seu livro *Uma História da Leitura* apresenta uma série de imagens que remetem às representações de leitura e de leitores. Entre elas, vê-se o jovem Aristóteles com uma das mãos pendendo ao lado do corpo e a outra apoiando a cabeça, assim ele lê languidamente um pergaminho desdobrado no seu colo, sentado numa cadeira almofadada, com os pés confortavelmente cruzados; Descansando sobre o degrau largo, a mão direita segurando de leve o rosto, São Domingos está absorto no livro que segura frouxamente entre os joelhos, distanciado do mundo; A caminho da escola de medicina, dois estudantes islâmicos do século XII param para consultar uma passagem num dos livros que carregam. Estes exemplos trazidos pelo autor fazem acreditar na força das imagens, da linguagem verbal, bem como no poder de seus implícitos.

Não só Manguel (1997) traz para dentro de seu escrito a iconografia, Chartier (1999) também o faz, e em seu livro *A aventura do livro: do leitor ao navegador* encontram-se, ilustrando o texto, algumas telas que remetem a estas imagens idealizadas. Penso que tanto Manguel quanto Chartier buscam a iconografia como uma forma de retomar, dentro da história, um tempo que imortalizou certos modos e gestos de leitura e os trazem à tona para poder ressignificá-los.

Uma das telas, Ernest Hildebrant, *Humboldt dans as bibliothèque*, 1856. Londres, Royal Geographical Society que Chartier (1999, p. 8) apresenta, retrata um homem, sentado em uma confortável cadeira no interior de uma biblioteca com um livro nas mãos, ao fundo várias estantes repletas de livros e outros objetos relacionados ao conhecimento. O texto que acompanha a imagem diz:

Para Alexandre Humboldt, geógrafo e naturalista, o espaço fechado do gabinete de trabalho concentra, no interior de suas paredes, os instrumentos que asseguram o conhecimento do mundo: os livros, os mapas, o globo, e, recolhidos quando de suas viagens na América e na Ásia, os objetos heteróclitos que delas constituem a memória.

A cena em que encontra-se Humboldt me faz lembrar um fato de minha infância e penso que, assim como eu, outros viveram a mesma experiência. Refiro-me àquelas fotografias que eram tiradas na escola quando se concluía o primário. O fotógrafo arrumava o lugar para tirar a foto, assim, ficávamos sentados, atrás de uma mesa. Ao fundo eram colocados livros numa estante, livros também eram postos ao nosso lado, como também o globo terrestre e as bandeiras do Brasil e do Estado de Goiás ali apareciam para compor o cenário. Observa-se que na cena ‘montada’ estavam presentes os mesmos objetos da imagem imortalizada de Humboldt, ou seja, objetos que representam o conhecimento, possivelmente, o fotógrafo tal qual o pintor possuía suas imagens de leitura e leitor e, cada qual, a seu modo deixou isso registrado por meio de seu trabalho.

Outra imagem bastante ilustrativa da questão e que reforça o campo das representações de leitura e de leitor encontra-se na tela de Carl Spitzweg, *Le Lecteur debréviaire, Le soir*, de 1845-1850. Paris, Museu do Louvre. Chartier (1999, p. 77) a traz também em seu livro e o texto que a acompanha diz:

Ao sol poente, no campo, um leitor solitário. Intensamente voltado para o livro de devoção que segura em sua mão direita. Na era romântica, a leitura ao ar livre estabelece uma estreita correspondência entre a harmonia da Natureza e a força da Palavra divina, a mediação religiosa e a presença no universo.

Estes exemplos colhidos da iconografia ilustram como o campo das representações objetiva uma realidade que é atravessada pela subjetividade, pois expõem o olhar que alguém lançou sobre um momento, uma situação, mas que acabam tornando-se referências. Também demonstram o quanto foram e são, ainda, fortes as idealizações relativas à leitura e ao leitor e sua força reside na memória e se concretiza em gestos e dizeres sobre esses sujeitos.

Na esteira da iconografia trago a literatura como outro espaço representativo de leitor, e um dos autores brasileiros que constrói uma imagem exemplar dessa figura é Manuel Antônio de Almeida. Este autor do Romantismo brasileiro lança em 1854-1855 o livro (romance) *Memórias de um sargento de milícias* e em sua narrativa aparece uma representação do empenho em tratar o leitor como um ser frágil e despreparado, por isso ele, no transcorrer do texto, parece conduzir o leitor pela mão, como comentam Zilberman e Lajolo (1998, p. 19),

Manuel Antônio de Almeida parece conduzir o leitor pela mão, como se o caminho a percorrer – vale dizer, a leitura autônoma da obra – fosse difícil. Atesta-o a ocorrência, em seu romance, de expressões *como vamos fazer o leitor tomar conhecimento* ou *o leitor vai ver que o pobre homem era condescendente*, que, chamando a atenção do destinatário para a continuidade do relato ou para a introdução nele de novos elementos, configuram um narrador que tutela seu leitor de modo paternalista, receoso de que a leitura, à menor dificuldade, seja posta de lado. Leitor principiante, narrador permissivo e tolerante.

Esta atitude do escritor revela uma representação de leitor como um sujeito que precisa ser “guiado” para a leitura, caso contrário, ele poderia não conseguir compreender a narrativa do modo esperado pelo autor. Entende-se, então, que há uma construção feita à priori de um leitor para este romance. Para ilustrar essa afirmação vejamos um trecho desta obra em que aparecem algumas estratégias usadas pelo narrador para manter o leitor atento, como chamar-lhe a atenção para fatos ou simular possíveis reações que esse possa ter no decorrer da narrativa.

Os leitores estão lembrados do que o compadre dissera quando estava a fazer castelos no ar a respeito do afilhado (...). Os leitores terão talvez estranhado que em tudo quanto se tem passado em casa de família de Vidinha (...). Se o leitor pensou no que há pouco dissemos, isto é, que naquela família, havia três primos e três primas, e se agora acrescentarmos que moravam todos juntos, deve ter cismado alguma coisa a respeito (ALMEIDA apud ZILBERMAN, 1998, p. 19).

Um leitor modelar para a literatura foi o que muitos autores desejaram e deixaram registrado em suas obras, essa atitude influenciou bastante na formação do leitorado brasileiro, principalmente por advir de um espaço reconhecido culturalmente, como é o caso da literatura.⁵

Uma outra situação bastante interessante e significativa que se faz presença na história das representações de leitura é a que traz a idéia de que a leitura faz mal, isto é, a ação de ler provocaria (nos leitores) distúrbios físicos e mentais. Uma idéia que, a princípio, nos parece sem sentido, no entanto, é possível encontrar pessoas que “aconselham” a não se ler muito porque o excesso de leitura provocaria dores de cabeça, enjôos de estômago, problemas de visão, entre outras coisas.

Essa idéia faz recordar minha mãe que, quando pegava a mim ou aos meus irmãos lendo, sobretudo, algo que ela não aprovava como revistas de fotonovelas, romances de faroeste (coleção bolsolivro) ou aqueles romances, comprados em bancas de revistas, com nomes femininos (Julia, Sabrina) dizia: “esses meninos vão ficar doidos de tanto ler”. Minha mãe também não gostava que nós lêssemos à noite por causa das vistas, ela dizia que se estragariam e penso que como ela outras mães agiam da mesma maneira em situações semelhantes. Pensamentos, certamente, motivados por esta crença a “dos males da leitura”.

Nesse sentido, Tissot (apud ABREU, 1999) escreveu e publicou o livro “*A saúde dos homens de letras*” no qual expõe uma grande quantidade de inconvenientes físicos oriundos da leitura: o cansaço da vista (o menor dos males), o esgotamento dos nervos, oriundo da concentração e meditação requeridas pelo ato de ler. Em sua prática clínica, diz o autor, encontrou os mais graves distúrbios de saúde, originados da leitura e escrita. A “intemperança literária” causaria perda de apetite, dificuldades digestivas, enfraquecimento geral, espasmos, convulsões, irritabilidade, atordoamento, taquicardia, podendo conduzir à “privação de todos os sentidos”. A solução para tantos problemas era ler pouco e fazer exercícios. Mas estes efeitos não eram vistos como os mais terríveis, pois maior cuidado inspiravam as leituras que apresentavam perigos para a alma, aquelas que colocavam em risco a moral. Desse modo, fortes empreendimentos foram levados a cabo no sentido de afastar os homens da leitura. Sirva de exemplo o Alvará de 30 de agosto de 1791, no qual D. Maria I autoriza o Inquisidor Geral,

Proceder contra os que comprarem, venderem, tiverem, lerem e conservarem os livros ou Escritos perniciosos de quaisquer Hereges, ou Infectos de qualquer Heresia ou Erro, de Seguidores de qualquer danada seita (...) e sendo também certo, que os que comprem, vendem, lêem, têm, e conservam com dolo os Livros e Escritos sobreditos, são julgados segundo as circunstâncias, suspeitos na Santa Fé. (ABREU, 1999, p. 12)

A se julgar por esse conjunto: iconografia, literatura, medicina e religião , tanto as cenas quanto os escritos revelam que a história da leitura e do leitor atravessou os séculos e deixou suas marcas no legado da história das imagens, representações, práticas e modos de apropriação da leitura. O reflexo disso ainda pode ser percebido em nosso meio, nesse sentido, essas cenas e escritos precisam ser reinterpretadas pelas pessoas para que não se fortaleçam ainda mais os estereótipos. E indo um pouco mais além, é importante colocar que as imagens falam, mas os gestos mudam inevitavelmente porque as pessoas que interpretam, que dão sentido às imagens também mudam.

A história da leitura está repleta de fatos importantes que merecem e precisam ser revisitados, e para delinear um pouco mais essa trajetória, aponto uma outra situação que também deixou marcas na história da leitura e do leitor. Muitas dessas marcas ainda estão vivas na memória social e cultural de nosso país. A questão a qual estou me referindo é à censura, ou, impedimento, repressão, nomes que remetem às diversas formas da arbitrariedade se manifestar e concretizar.

Ginzburg (1998) conta que censura e perseguição acompanharam o moleiro Menochio que aprendeu a ler sozinho e que, no século XVI, foi perseguido e morto pela Inquisição. Acusado de heresia pelo Santo Ofício porque ousou ser um leitor e permitiu-se debater idéias que confrontavam os dogmas da fé católica. Provavelmente as leituras feitas por Menochio conduziram suas idéias “subversivas”, daí a preocupação com o que este homem lia, pois como um homem simples pode ter idéias sobre a igreja a ponto de questioná-las? “As coisas da fé são grandes e difíceis, fora do alcance de moleiros e sapateiros. Para debater é preciso doutrina, e os depositários da doutrina são, sobretudo os clérigos” (GINZBURG, 1998, p. 41), assim, pode-se dizer que a causa da morte desse moleiro foram os sentidos que ele atribuiu à leitura.

Essa história pesquisada por Ginzburg (1998) faz lembrar que aqui no Brasil ocorreram casos de censura envolvendo livros, escritores, leitura e leitores. Num desses encontramos a figura de frei Pedro Sinzig. Sobre isso Paiva (1999) diz que a igreja católica, por meio de um de seus representantes frei Pedro Sinzig, “possibilita uma fecunda aproximação com uma de suas dimensões – a censura -, na medida

em que permite a reconstituição de parte do discurso da censura católica à leitura, no início deste século”.

Esse discurso de veto católico à leitura precisa, portanto, ser considerado nas duas instâncias em que se apóia, se enfocarmos a autoridade instituída da Igreja. A primeira, de caráter mais universal, é a censura romana, que se impõe com a publicação do *Índex*. A segunda instância, na qual Sinzig se insere, corresponde à iniciativa de alguns de seus representantes aos tomarem para si a tarefa de censores, produzindo manuais e revistas, detalhando e especificando melhor a interdição (PAIVA, 1999, p. 412)

Assim sendo, publica-se, pela primeira vez em 1915, o livro-guia de Sinzig - *Através dos romances: um guia para as consciências* - que são críticas a um grande número de obras de ficção. Objetiva recomendá-las ou não aos leitores, segundo a obediência ou desobediência dos escritores aos preceitos da igreja católica (PAIVA, 1999, p. 414). Este frei faz a seguinte divisão às obras de ficção: 1) livros recomendados, bons, de leitura sã, que obedecem perfeitamente a esses preceitos; 2) livros recomendados, mas com ressalvas, que prejudicam o leitor adulto sensato que o lesse por algum motivo justo, embora ofereçam perigo, se lidos indiscriminadamente; 3) os livros perigosos, cuja leitura é um veneno para as almas de seus leitores e que, por contaminarem definitivamente os espíritos cultos e incultos, são rigorosamente taxados de “lixo literário”.

Ressalta-se a esse respeito que de acordo com estudiosos, a Igreja Católica sempre considerou a leitura uma prática perigosa. E, como guardião do dogma da fé e da moral ela delegou aos seus representantes oficiais a tarefa de arbitrar sobre as boas e más leituras (PAIVA, 1999, p. 415). Esta atitude demonstra que essa instituição religiosa confere ao impresso um significado bem amplo e por isso entende que a leitura precisa ser acompanhada mais de perto, precisa ser vigiada e, caso seja necessário, censurada. A partir dessa forma de pensar arbitrou sobre leituras e leitores. Acontecimentos como este deixam suas marcas na história e assim, iniciando o século XX a Igreja Católica como instituição e veículo propagador de idéias não deixa, com atitudes dessa natureza, de influenciar as pessoas, neste caso, mais especificamente, os cristãos católicos.

Mas não foi somente a Igreja Católica que se encarregou de arbitrar sobre leitura e leitores, ligada à questão da censura feita à leitura, há também o caso da Polícia Política Brasileira (DEOPS). Sobre isso escreve Carneiro (1999, p. 427):

Ao investigarmos cada um dos milhares de prontuários identificados [no DEOPS] segundo o nome do cidadão ou instituição suspeita de subversão, nos deparamos com um assunto muito sedutor: livros. Livros proibidos, livros confiscados e incinerados, livros traduzidos, livros publicados.

O que se vê com essas atitudes é a tentativa de controle sobre a cultura, no caso citado, da leitura e, naturalmente, do leitor. O que faz a polícia ao confiscar os livros é tentar impedir que idéias “indesejadas” circulem através dos livros, ou seja, pela leitura. Essa mesma autora (1999, p. 427-8) ainda coloca que,

Avaliando os autos de apreensão de livros, relatórios de investigação e as declarações prestadas pelos “homens dos livros” às autoridades policiais, conseguimos detectar verdadeiros projetos coletivos que comprometiam trabalhadores envolvidos com a produção das obras, intelectuais anônimos e livreiros, verdadeiros vendedores de utopia.

Idéias, livros e leituras perigosas que podiam impedir a instauração da “ordem” no país. Era preciso impedir o trabalho dos “vendedores de utopia”, barrar seus propósitos. E assim, foi, também, através do chamado “saneamento ideológico” feito pelo DEOPS que em 19 de novembro de 1937 (período do governo de Getúlio Vargas), por determinação do interventor interino da Bahia, que centenas de livros foram incinerados, em frente à Escola de Aprendizes de Marinheiros, dentre os autores mais atingidos estavam Jorge Amado e José Lins do Rego, ao todo foram apreendidas 1.821 obras destes autores (CARNEIRO, 1999, p. 429). Todavia, as forças do DEOPS não pararam por aí e um mês após o “auto-de-fé-baiano” (assim ficou conhecida a ação ocorrida na Bahia) a polícia carioca faz diligências em diversas livrarias do Rio de Janeiro, apreendendo vários outros títulos “nocivos à sociedade”, dentre os quais constavam *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, *Luar*, de Luiz Martins, e *Tarzan*, o invencível. Com este ordenamento, a “purificação” das idéias atingiu nível nacional e “livros perigosos” foram farejados por todos os cantos do Brasil.

Ocorre que passado o governo Vargas, a censura volta a manifestar-se por ocasião do período da ditadura militar, e os finais de 1960, os anos de 1970 e 1980 ficam também marcados pela ação brutal dos militares e mais uma vez escritores,

livros, leitura e leitores tornam-se alvos desse regime. Os livros e a leitura sofrem novamente os efeitos do controle, da imposição e sob os olhos impiedosos da censura ficam submetidos. Pellegrini (2001) escreve que,

A questão da censura à produção cultural brasileira durante a ditadura militar vem, aos poucos, cristalizando-se em matéria histórica que tem encontrado analistas e intérpretes interessados em decifrar seu peso, significado e importância, em inúmeros ensaios, artigos e também trabalhos de maior fôlego, publicados desde meados da década de 80, justamente quando se encerra o período em questão.

Neste período, além dos livros de romances e contos outros produtos culturais sofreram os efeitos da mão da censura, assim se impôs cortes, apagamentos, proibições ou engavetamentos a incontáveis peças, filmes, canções, novelas da televisão, artigos de jornal. Os vários impressos deveriam cultuar a Pátria, a moral, os bons costumes dentro de um projeto político autoritário. Pellegrini (2001, p. 80) a esse respeito diz:

Esse processo iniciou-se nos anos 60, coincidindo com a elevação do padrão de vida das camadas médias, que aos poucos foi se constituindo num público novo e ampliado para os novos bens culturais. Acentuou-se durante o “milagre econômico”, do início dos anos 70, e, nesse contexto, a censura funcionou como uma espécie de expressão ideológica de um tipo de orientação que o Estado pretendia imprimir à cultura. Nessa linha, ele utilizou a censura de modo bipolar, mas essencialmente político: impedia que um tipo de orientação, a de conteúdo político de esquerda, ou aquilo que assim lhe parecesse, mas incentivava outro, aquele que pregava a Pátria, Deus, a moral, as tradições e os bons costumes.

Percebe-se nesse projeto do governo uma clara tentativa de consolidar uma produção cultural que seja uma espécie de porta-voz do Estado. Nesse sentido, o produto cultural foi acentuando cada vez mais seu caráter de mercadoria e assim, o Estado torna-se “o grande mecenas da cultura, aquele que paga, mas exige fidelidade em troca” (PELLEGRINI, 2001). Nesse período a produção editorial se amplia e fortalece, inclusive, beneficia-se bastante das políticas de incentivo cultural do regime.

Para Pellegrini (2001) a década de 1970 deve ser vista como o fim de um período marcado por modos de produção cultural e literária mais artesanais e o

início de outro, em que se consolidam a lógica da mercadoria e a primazia da mídia com fatores principais. Essa percepção aponta para uma outra situação que sendo gestada nesses anos, agora, firma-se, pois com o fim da censura política, em 1979, e o fim do regime militar, em 1985, ganha força a chamada censura econômica. Essa autora pontua que,

Os esquemas da indústria cultural funcionam unicamente no sentido de padronizar e racionalizar as técnicas de produção e distribuição de “bens”, visando um rendimento ótimo, que aproxime de imediato consumidor e produto. Em outras palavras, a cultura, antes entendida sobretudo como criação, agora é vista exclusivamente como produção. (PELLEGRINI, 2001, p. 82)

Está estabelecido, então, o primeiro patamar para o fortalecimento da censura econômica, já que a partir dessa “orientação”, os escritores deverão submeter seus escritos aos preceitos dessa indústria, sendo vetada qualquer tentativa contrária. Envolvendo esta questão encontramos um grande número de eventos que, no momento, embora importantes, não serão pormenorizados, porém, é sabido que estão no entrelaçamento das questões que neste trabalho são analisadas. Contudo, com o intuito de contribuir para a construção do deslocamento de sentidos aqui propostos e entendendo que a censura econômica compõe importante elemento para esse deslocamento, alguns aspectos significativos da questão são apontados, além dos que já foram mencionados. Nesse sentido, recorro novamente a Pellegrini (2001, p. 82):

O desapego crescente pela leitura é um fenômeno mundialmente reconhecido, pois ela exige, além de tempo, concentração e esforço, aptidões que, na vida contemporânea, estão cada vez mais voltadas apenas para a “produtividade”. O Brasil, marcado por tão profundas desigualdades sociais, tem observado conseqüências no mínimo inquietantes desse fenômeno para o espectro cultural.

Essa apreensão corrobora a análise que se empreende, porque nela há uma visão de sujeito e de sociedade como seres que se inter-relacionam continuamente no processo de construção da história, por isso os acontecimentos sociais integram e interferem diretamente na vida da pessoa, qual seja da criança, do jovem, do adulto ou idoso. Daí que se vivenciamos, no Brasil, como a autora diz “um desapego à leitura”, isso já aponta para dados importantes quando se fala, entre outras coisas, das desigualdades sociais existentes no país. A partir dessa constatação, é possível abordar ainda, uma outra face da censura econômica que diz respeito ao valor do

livro no Brasil. Assim, muitos são aqueles que apontam para o preço do livro e põem essa situação como uma das causas que têm impedido o público leitor de se aproximar um pouco mais dos livros.

Tanto Soares (2004) quanto Pellegrini (2001) dizem que “o livro brasileiro vende pouco porque é muito caro” ou “este é um país de livros caros para uma população em sua maioria pobre”. Constatação que pode ser comprovada por qualquer pessoa que se dirige a uma livraria brasileira e que se estende a outros portadores de textos como jornais, revistas, computadores. Sobre isso exponho que na única livraria da cidade de São Luís muitos livros que antes eram vendidos, hoje, são locados, fato que se deu por motivos financeiros dos leitores. Ao tomar conhecimento dessa situação fui à livraria e perguntei se estava ocorrendo a locação de livros, informação confirmada pela funcionária da livraria. Ela acrescentou que o maior índice de procura de livros para serem “emprestados” são os indicados para os vestibulares. Isso significa que os leitores que locam estes livros são os jovens, especialmente aqueles com baixo poder aquisitivo e que encontraram nessa forma um meio de fazer as leituras necessárias ao exame vestibular.

Seguindo essa mesma linha, publica-se, no *Jornal da Tarde* em agosto de 1996, um texto de Luiz Emediato (apud PELLEGRINI, 2001, p. 83) dizendo:

Nenhum editor tem prejuízo por menos que um livro venda, porque, outro segredo que ninguém conta, o livro custa às vezes um décimo, no mínimo um quinto do que se cobra do leitor. Fazer livros custa barato. O que sai caro é vendê-lo. E uma tiragem-padrão de 3 mil exemplares, tudo o que se vende a partir de 601º exemplar é lucro. Eis aí um exemplo cabal do capitalismo sem risco.

Casos como estes fazem crer que o mercado editorial brasileiro tem se movido por critérios estritamente econômicos, muito pouco ligados à velha idéia de “produzir conhecimento e cultura”, assim continua mantendo afastado o suposto maior beneficiário de todo esse processo: o leitor. Os efeitos desses cerceamentos podem ser percebidos e sentidos, pois encontramos seus reflexos em diferentes espaços e, ainda, é possível nos depararmos com algumas estacas fincadas por essas censuras ao redor das instituições da sociedade, inclusive, da escola. Tanto a censura política quanto a censura econômica são forças que não podem ser desconsideradas, pois de uma forma ou de outra encontramos-nas, em maior ou

menor grau, imbricadas nas situações que envolvem, em nosso caso, a leitura, o leitor e a escola.

Se os ciclos das ditaduras foram fechados e a democracia pressupõe igualdade e liberdade já teriam vencidos muitos bloqueios, entre estes o acesso aos bens culturais produzidos na e pela sociedade. No entanto, as coisas não são bem assim, por isso ainda há situações que restringem desejos e ações. Se a censura explícita se circunscreve, hoje, ao passado, uma censura implícita vigora e se instala nos meandros sociais e culturais. Essa acaba por promover uma interdição que pode ser concretamente verificada dentro de diferentes espaços sociais e culturais, a escola é um deles.⁶ A interdição é uma constante para quem vive num sistema capitalista, principalmente, e quase exclusivamente, para a classe trabalhadora que experimenta um ciclo de privações. Sobre a interdição Foucault (1996, p. 9) fala que:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa.

Estas palavras podem ser complementadas: não se pode ler e escrever o que quiser. Oriundos dessa classe, a maioria dos professores e dos alunos do ensino público brasileiro sentem os efeitos da interdição em diferentes situações, inclusive em relação ao acesso à cultura, seja esse por meio da aquisição de livros, revistas, jornais, computador, idas ao cinema, teatro, shows de música e/ou dança, centros culturais, salas de leitura ou bibliotecas. Se entendemos que a freqüência a esses eventos ou lugares de promoção cultural proporcionam às pessoas conhecimentos e aprendizagens, bem como momentos de lazer e entretenimento, um grande número de professores e alunos precisa percorrer um caminho longo de conquistas para romper com as interdições que foram e são impostas a eles pela sociedade e que os impedem de participar desses espaços.

Nesse sentido, tem-se a leitura como um dos meios de romper essas interdições, já que é através dela que há a formação dos leitores. A leitura tem assim reconhecimento garantido na sociedade de um modo geral, caso contrário, não se empreenderiam continuados esforços pela sua divulgação e implementação. Não se justificaria tantos pesquisadores preocupados com a questão, tantas pesquisas e

estudos realizados sobre o tema e afins, nem tantas publicações, censuras; não se justificariam acalorados discursos a seu favor, nem projetos ou campanhas e programas para a promoção da leitura e muito menos lutas acirradas junto aos órgãos governamentais pela criação de verdadeiras políticas públicas para sua efetivação⁷. Essas são razões suficientes para que se possa ver na leitura e conseqüentemente no leitor forças transformadoras.

Este modo de encarar o papel social e cultural da leitura também faz parte dos discursos de Silva (1991, p. 11):

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 da sociedade. Tal convicção resulta de minhas percepções acerca da evolução histórica da sociedade brasileira. Qualquer retrospectiva histórica voltada à análise da presença da leitura em nossa sociedade vai sempre redundar em aspectos de privilégio de classe e, portanto, em injustiça social. Quero dizer com isto que o acesso à leitura e aos livros nunca conseguiu ser democratizado em nosso meio. A tão propalada “crise da leitura” não é uma doença destas últimas décadas e nem deste século: ela vem sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas e com a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro.

Por meio do que Silva (1991) traz infere-se que quando se fala em democracia cultural supõe-se que todos os cidadãos tenham acesso aos bens culturais produzidos na sociedade, entre eles a leitura, e é possível pressupor também uma distribuição eqüitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito a ela. Ao pensar sobre isso não é difícil comprovar que, na sociedade brasileira, ainda, não há democracia cultural como já mencionado, idéia que Soares (2004, p. 21) reforça quando esclarece:

As barreiras a um acesso eqüitativo à leitura como bem simbólico se revelam já nas diferenças de qualidade das oportunidades para adquirir a tecnologia da escrita, condição mínima e imprescindível para que se criem condições de possibilidade de leitura: entre os pertencentes às camadas populares, um reiterado fracasso na alfabetização e no letramento tanto de crianças no processo de escolarização, quanto de jovens e adultos em programas de educação voltados para aqueles a quem foi negado o direito à escolarização. Em seguida, se vencida essa primeira barreira, outras muitas se interpõem como obstáculos às possibilidades de leitura e impedimento ao direito à leitura.

Nesse contexto, reitera-se que, historicamente, as condições de acesso à leitura não têm se compatibilizado com o discurso laudatório sobre o seu valor. Dados coletados por Soares (2004) mostram que em 1999 dos 5.506 municípios brasileiros em 20% não havia uma só biblioteca pública; em 68,5% havia apenas uma biblioteca pública e em apenas 11% havia mais de uma biblioteca pública. Também em 1999 existiam aproximadamente 2.008 livrarias no Brasil, o que significa uma livraria para cada 84.400 habitantes. Ainda, não havia livrarias em 64,5% dos municípios brasileiros e as regiões sul e sudeste concentram 78% das livrarias existentes no país, assim as demais regiões ficam com 22% o que demonstra quadro bastante precário.

Esse mesmo quadro de precariedade de condições de acesso a bens simbólicos atinge outros objetos de consumo cultural: em 92% dos municípios brasileiros não havia cinema até o ano de 1999, em 83% não havia museus, em 85% não havia teatro, sala ou espaço para apresentações teatrais ou musicais.⁸ Os dados apresentados revelam a fragilidade e a limitação do acesso à leitura e demais objetos promotores de conhecimento, cultura e aprendizagens.⁹

Ao pôr em evidência aspectos relativos ao acesso à leitura não se pode deixar de falar sobre o espaço da biblioteca, porque entende-se que se se discute sobre leitura, livros e leitores discute-se também sobre biblioteca, uma vez que a enxergamos imersa neste universo. E nas escolas em que, ainda hoje, há o predomínio da linguagem verbal, as bibliotecas deveriam ser a extensão da sala de aula. Nas palavras de Filho (apud Silva, 1985), “ensino e biblioteca são instrumentos complementares; ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito”. No entanto, esta união não vem ocorrendo como poderia, especialmente porque um grande número de escolas brasileiras não dispõe de biblioteca; outras têm uma sala reservada para os livros, contudo funcionam mais como “depósito” do que como espaço de enriquecimento às atividades leitoras.

Todavia, existem aquelas que, mesmo em precárias condições, desenvolvem projetos de divulgação de livros e promoção da leitura. Isto implica dizer que se faz muito com o pouco: pouco espaço, pouco acervo, pouco investimento e pouco interesse dos órgãos governamentais (em suas diferentes instâncias) em oferecer condições dignas às bibliotecas públicas brasileiras. Diante disso, percebe-se que a

democratização da leitura, da escola e da biblioteca passa, necessariamente, pela democratização da sociedade.

O escritor Ivan Ângelo (apud SILVA, 1985, p. 136) ao discorrer sobre o problema do livro no Brasil, diz:

Ler é um ato de libertação. Quanto maior a vontade consciente de liberdade, maior o índice da leitura. Um dos efeitos da leitura é o aprimoramento da linguagem da expressão, nos níveis individual e coletivo. Uma sociedade que se sabe expressar sabe o que quer, é menos manobrável. Essa liberdade, traduzida em responsabilidade, não interessa, nunca interessou aos governos.

As palavras desse escritor falam claramente do valor cultural e social da leitura, por isso ele a relaciona com o aprimoramento da linguagem da expressão e com a liberdade do sujeito que é leitor. Ponto de vista partilhado por dois jovens que foram ouvidos:

O hábito da leitura nos ensina a compreender o mundo em que vivemos para poder opinar nos assuntos e buscar possíveis soluções para eles. Ela nos ajuda a crescer, aprender e agir, nos capacita a expressar idéias, discutir em vários assuntos. (Raquel, 17 anos)

Quase todos os dias eu leio e um dos principais motivos das leituras que realizo são para melhorar a linguagem; melhorar a escrita e melhorar a minha aprendizagem. A aprendizagem da escola é boa, mas outra aprendizagem a gente encontra nos livros, essa eu acho mais importante. (Alexandre, 17 anos)

As palavras de Ângelo (1985) e dos alunos demonstram a razão precípua de por que ler. Nesse sentido, é importante que se reafirme: a existência de boas bibliotecas com projetos de leitura e de formação de leitores quais sejam públicas ou escolares, ainda, encontra-se no âmbito do desejo no Brasil. É juntamente com a conquista pela democratização da leitura mais uma batalha a ser travada continuamente pela sociedade, que tem interesse que esses espaços se democratizem de verdade e, especificamente, pela escola já que é nessa que efetivamente as crianças e jovens têm a oportunidade de se aproximar e praticar a leitura de modo mais sistemático.

Logo, entende-se que a iniciativa de organização de qualquer movimento a favor da formação e dinamização de bibliotecas ou mesmo de quaisquer outros

espaços de leitura é, fundamentalmente, uma tarefa de natureza política, desse modo, trata-se de uma opção crítica e de não-aceitação frente ao que está posto. Nesta há o reconhecimento da importância que estes espaços desempenham na formação de leitores, daí que é necessário enfatizar que a presença de boas bibliotecas escolares não é simplesmente uma questão de “tem que ter”, é uma questão de direito e pauta-se na significação dessas na constituição das práticas de leitura, conseqüentemente, na ampliação dos conhecimentos e aprendizagens dos sujeitos.

Destaca-se que, há a compreensão de que na atualidade se está convivendo com diversos objetos tecnológicos, entre eles, a internet a qual disponibiliza espaços para se realizar diferentes leituras, mas é improvável que a biblioteca esteja fadada ao desaparecimento, porque a sociedade em geral, especificamente, a escola, faz uso contínuo da escrita para a apreensão de conhecimentos, especialmente por meio de livros, o que implica uma relação direta com esse espaço de leitura.

Mesmo com o advento dos meios audiovisuais para a transmissão e circulação da cultura, no âmbito das escolas a ênfase ainda permanece sobre o registro verbal, ou seja, ler e escrever. Nesse sentido, com raríssimas exceções, as informações técnicas e a literatura são apresentadas aos nossos alunos através do livro ou similar. O Brasil, dadas as condições de suas escolas oficiais, ainda está muito longe da utilização objetiva de outros recursos, diferentes do texto escrito ou do texto oralizado, para a efetivação da prática pedagógica. (SILVA, 1985, p. 134)

A partir dessa colocação, entende-se que o espaço da biblioteca é fundamental para mediar a implementação de projetos de incentivo, divulgação e disseminação da leitura. Mas o cenário da maioria das bibliotecas brasileiras é desolador, funcionam de modo “imperfeito” não apresentando condições concretas para a formação de leitores, como é o caso da biblioteca municipal de São Luís de Montes Belos.

A maioria das bibliotecas está nas escolas porque ensino e biblioteca são instrumentos complementares e a biblioteca funciona como o lugar onde ocorreria a pulverização de práticas de leitura, feito em consonância com a escola, professores e alunos. Porém, a questão da biblioteca no Brasil ainda está longe de ser aquilo que de fato deveria e poderia ser “um espaço transitivo, em relação dialógica com a sociedade em que se acha inserida” (PERROTTI, 2007). A exposição dessa realidade confirma a questão da democratização da leitura e de outros objetos da

cultura, assim vale dizer com Silva (1991)” o acesso à leitura e aos livros nunca conseguiu ser democratizante em nosso meio”.

Acerca do que até aqui se discute muito poderia ainda ser colocado para análise, mas, no momento, é necessário discutir a questão da leitura mediada pelo computador, que aparece nas entrevistas dos jovens alunos. A internet foi citada como uma das fontes de leitura. Nesse sentido, não há como desconsiderar a presença e os efeitos da chamada revolução digital na vida das pessoas e na sociedade, e quando o assunto volta-se para o “mundo virtual” muitos acreditam e prevêm que com o advento das novas tecnologias, principalmente, com aproximação da internet acontecerá o fim do livro, da leitura e até mesmo do leitor. Desse modo, não haveria o porquê existirem, por exemplo, as bibliotecas, uma vez que se teria à disposição das pessoas uma “biblioteca universal”, como aquela sonhada desde Alexandria¹⁰. Quanto a isso Chartier (2007, p. 22) diz que “a internet pode ser uma poderosa aliada para manter a cultura escrita e que, na atualidade, há uma coexistência entre as três formas de transcrição de textos: a mão, impressa e eletrônica”.

Questões como essas têm atravessado diversas análises e Zilberman (2001, p. 16-7), diz a esse respeito que

O final do século presencia, contudo, uma situação paradoxal: diagnósticos pessimistas acompanham a valorização da leitura, proclamando-se o encerramento da era do livro, sua substituição por equipamentos mais desenvolvidos tecnologicamente e a soberania de formas de comunicação eletrônicas, capitaneadas pelo uso do computador e o fascínio exercido pela Internet.

Os autores chamam a atenção para uma realidade que se concretiza, porém, não proclamam, como muitos, “prematuros obituários”, eles compreendem a chegada do computador e da leitura na tela como mais um período marcadamente histórico, como outros já vividos pela escrita e pela leitura. É necessário pensar que as mudanças ocorridas no livro e na leitura emergem de um contexto histórico, político e social e, assim, fala mais uma vez Chartier (2002, p. 106):

Devemos pensar que nos encontramos às vésperas de uma semelhante mutação e que o livro eletrônico irá substituir ou já está substituindo o códex impresso, tal como o conhecemos em suas diversas formas: livro, revista, jornal? Talvez. Porém, o mais provável para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do

livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica. Esta hipótese é certamente mais sensata do que as lamentações sobre a irremediável perda da cultura escrita ou os entusiasmos sem prudência que anunciavam a entrada imediata de uma nova era da comunicação.

Esta idéia da sensatez em relação aos equipamentos tecnologicamente mais desenvolvidos é muito importante porque é realmente preciso ficar atento às questões que se impõem a partir desse contexto, principalmente dentro da escola onde a presença dos efeitos desse modo de ler já é uma realidade entre os jovens, como demonstram os entrevistados:

Leio na internet alguns anúncios, vejo propagandas e mesmo livros on-line. Hoje em dia tudo se encontra na internet, certo. Até mesmo no horário de trabalho, na hora de lazer você tá na internet e acaba encontrando alguma notícia, alguma coisa que chama a sua atenção. (José, 16 anos, entrevista, 2007)

O primordial de uma boa leitura é a atenção, pois assim conseguimos discernir os fatos positivos e negativos. A atenção nos proporciona uma melhor interpretação, e com o avanço da tecnologia tudo ficou mais fácil, pois a internet nos traz muitas novidades em pesquisas, lançamentos e tudo mais. (Henrique, 17 anos, entrevista, 2007)

A leitura é fundamental na minha vida, através dela sei me comunicar por vários meios da tecnologia, como celular, internet, entre outros. (Teresa, 17 anos, entrevista, 2007)

Está explícito, por meio dessas falas, que a leitura feita através dos objetos tecnológicos, especialmente, a internet é uma realidade cada vez mais próxima dos leitores. Nesta mesma direção, situo a fala da funcionária da biblioteca pública municipal “Fagundes Varela” da cidade de São Luís de Montes Belos que, durante uma conversa sobre leitura e leitores, disse-me que com a chegada da internet muitas pessoas deixaram de ir à biblioteca para fazer pesquisas e outras leituras, usando para isso a internet e outras vezes fazendo xerox daquilo que precisam. O que a bibliotecária fala reflete uma situação muito presente em nosso país e faz lembrar o dado que já mencionei sobre o número de “Lan Houses” existentes na cidade de São Luís.

A internet figura como um portador de textos por excelência devido à sua configuração de hipertexto, logo, de hiperleitura. Mas, é interessante abordar que o

telefone celular também tem aparecido como um outro espaço de escritura e leitura, pois tem sido usado cotidianamente, por um grande número de pessoas, entre essas os jovens, como mediador de pequenas mensagens, tanto para envio quanto para recebimento. Dos jovens entrevistados praticamente todos dizem possuir este aparelho e fazer uso dele para enviar e receber mensagens, bem como recebem, enviam e reenviam mensagens por correio eletrônico.¹¹

A leitura e seus portadores de texto reconfiguram-se, nesse sentido, é preciso o acolhimento a essas formas e espaços, pois o que não é mais possível é ignorá-los ou desconsiderá-los, e mais, é necessário que os professores (re) pensem como potencializá-los em sala de aula, nas diferentes disciplinas. Os conhecimentos obtidos por meio dos instrumentos tecnológicos, especialmente pela internet carecem tornarem-se objetos de ampliação e enriquecimento do ensino e da aprendizagem escolar.

O reconhecimento da presença, do acesso e uso do computador, na atualidade, não tem sido circunscrito somente aos grupos de melhor poder aquisitivo e se os jovens da classe popular podem acessar e ter contatos através do computador isso ocorre porque foram implantadas em muitas cidades de grande, médio e pequeno porte as conhecidas “Lan Houses”. Esses locais têm possibilitado que muitos jovens possam interagir no “mundo virtual” e por este meio têm feito pesquisas, lido mensagens, se informando, bem como interagindo com outras pessoas de modo on-line, usando o msn, orkut, chats, blogs.¹²

A observação dessas mudanças ocorridas na história da leitura permite que sejam construídos outros referenciais a respeito da problemática que é objeto deste trabalho, contudo, verifica-se que as formas tradicionais de representação da leitura permanecem em muitas vozes, e se houve a ampliação de programas relacionados à leitura numa tentativa de torná-la mais próxima dos leitores, principalmente das crianças e dos jovens, ainda mantém-se o discurso da ausência de leitura, tanto na sociedade quanto na escola. Desse modo, a discursividade desta representação se compõe como parte central da idéia de uma carência cultural brasileira e do brasileiro, premissa particularmente importante no discurso pedagógico que insiste no desinteresse dos alunos pela leitura e nas dificuldades daí decorrentes (ABREU, 2001, p. 148). Premissa que revela uma concepção elitista de cultura e que

invisibiliza práticas de leitura e de leitores comuns, como as que foram narradas pelos jovens alunos durante as entrevistas.

As narrativas revelam a existência de uma interlocução entre os jovens alunos e a leitura a qual não se iniciou, para alguns deles, na escola e sim na família, o que demonstra uma história que já existia antes mesmo do ingresso nessa instituição. A exposição dessas narrativas desestabiliza o discurso da não-leitura em relação aos jovens alunos, bem como aponta para o desconhecimento da escola e dos professores sobre essas histórias. Por considerá-las extremamente significativas e enriquecedoras deste trabalho e, também, para o campo da história e representações de leitura, trago alguns trechos dessas narrativas.

Eu comecei a ler na minha infância, com mais ou menos uns 5 anos, gosto bastante de ler jornais, somente leitura informativa. Livros de romances, não gosto, leio somente quando é preciso fazer algum trabalho. (Sandra, 16 anos)

A leitura sempre me fascinou. Desde muito pequena tenho o hábito de ler. Minha história de leitura começou muito cedo. Com meus 4 anos de idade já podia navegar no mundo da imaginação através da leitura. Minha mãe é professora e tenho plena convicção que isso contribuiu para o meu desenvolvimento na leitura. Ela me ensinou a ler e me incentivava sempre. A partir daí passei a tomar gosto pela leitura. Continuo sendo uma pessoa que aprecia uma boa leitura, tornou-se um “hobby” para mim. Com certeza ajudou, ajuda e ajudará bastante na minha formação psicológica e individual. (Ana 17 anos)

Desde que comecei freqüentar a escola me interessei por ler, comecei lendo histórias infantis, como: Os três porquinhos, Cinderela, etc. Fui crescendo e aos poucos me interessei por revistas em quadrinhos, me interessava procurar palavras que eu não sabia o significado no dicionário. Sempre gostei da leitura, foi um marco importante pra mim saber ler. Comecei no pa, pe, pi, po, pu e hoje qualquer palavra, mesmo as mais complicadas. Com o tempo comecei a ler histórias de amor. Quando era menina, aventura e muita comédia; gostava de ler revistas de horóscopo e hoje já leio jornal freqüentemente. A leitura foi fundamental na minha vida, através dela sei me comunicar por vários meios da tecnologia, como o celular, internet e outros. Posso dizer que a leitura me ajudou a ser uma pessoa melhor, mais comunicativa. Para a gente conviver no dia-a-dia sem a leitura seria completamente impossível. A minha história com a leitura foi fundamentalmente de grande valor pra mim. (Teresa, 17 anos)

Estas lembranças marcam a vida desses leitores e a partir das imagens por eles evocadas, pode-se observar que há um leitor em cada um dos narradores que, por meio de suas memórias se reconstrói, como também reconstrói uma história que encontra-se silenciada, apagada, mas que existe compondo as páginas

da vida deles, e suas falas tipificam como cada um tem se relacionado com a leitura ao longo de suas vidas. Pelos relatos vê-se que a memória aparece de forma individual e também coletiva, pois ao mesmo tempo que falam de momentos vividos individualmente há, em outros, reflexos de uma memória coletiva. Essa coletividade se encontra entrelaçada por alguns fios comuns, como a família e a escola, o que evidencia o quanto esses “lugares da memória” (POLLAK, 1992) tornam-se, para esses jovens, representativos espaços socialmente constituídos de incentivo e promoção da leitura desde a mais tenra idade.

O trabalho com a memória tanto individual quanto coletiva e o papel dela como componente da história de vida da pessoa é muito importante, pois por meio dele as pessoas se revelam e trazem à tona pessoas, personagens, lugares e acontecimentos que foram/são significativos em sua vida. Sobre a memória Pollak (1989) diz que “ela é uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar e se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento”. Pode-se dizer, ainda, que o trabalho da memória serve para manter os laços entre o presente e o passado. Desse modo, parece claro que o (re) conhecimento das histórias vividas pelos jovens alunos torna-se importante, pois à medida que elas são recontadas, ouvidas e consideradas têm-se a oportunidade de se construir um diálogo mais tranqüilo e mais autônomo entre a leitura e esses sujeitos.

Acreditando, portanto, na existência dessa interlocução e como já foram apresentados elementos significativos que constituem a história da leitura e da constituição do leitor, percorro agora mais uma trilha desse percurso que estou traçando. Nessa teço algumas considerações acerca da juventude, tendo em vista que, neste trabalho, a categoria social com a qual estou dialogando sobre a leitura e o leitor são os jovens, particularmente, jovens alunos, do ensino médio e de escola pública estadual. Jovens que nasceram e vivem as idéias e os valores do mundo moderno.

Assim, como sobre a leitura e o leitor se construíram, ao longo do tempo, histórias, imagens, representações e discursos, o mesmo ocorre com os jovens. Sobre este grupo são tecidas as mais variadas conceituações, opiniões, pontos de vista e também discursos, quase sempre, provenientes do mundo adulto. Nesse sentido, ao caminhar por essa trilha deseja-se contribuir um pouco mais para o

deslocamento de sentidos aqui empreendido sobre o discurso que diz que “o jovem não gosta de ler”.

2.1.3 Terceira trilha: convocando olhares – dimensões sociais, econômicas e culturais dos jovens

Convocar outros olhares sobre os jovens implica redirecionar os olhares e dizeres já existentes e que circulam na sociedade. A circularidade dos discursos atinge níveis e instâncias consideráveis, pois a sociedade, representada por suas instituições sociais, se encarrega de divulgar, entre as pessoas, comportamentos, atitudes, modos de pensar; tentam impor modelos e regular normas para que os grupos sigam. São estas instituições o estado, a família, a escola, a igreja, os meios de comunicação, que tornam-se fontes muito importantes de produção e reprodução de discursos, em nosso caso específico, a respeito dos jovens. Os discursos produzidos traduzem, muitas vezes, expectativas, valores, práticas, leis, etc., sobre o que é ou deve ser a juventude¹³, portanto, infere-se que não temos aí uma discursividade neutra, uma vez que nenhuma instituição social produz um discurso neutro, assim, os discursos referentes à juventude trazem implícitos diversos elementos valorativos sobre a população jovem.

Proferidos por adultos, os discursos ganham legitimidade, daí que ocasionam algumas implicações na vida das pessoas jovens, como, por exemplo, a intolerância e a incompreensão diante das diferentes expressões juvenis (muitas vezes interpretadas como ameaça, como é o caso dos grupos de rap, hip-hop, hippies, fank, etc.), a limitação da participação nos processos de tomada de decisões e no exercício de seus direitos. Criam-se também visões homogeneizadoras da juventude, uma vez que assumem que as pessoas jovens têm características, necessidades, visões ou condições de vida iguais, com isso desconsideram o histórico de cada indivíduo; são visões estigmatizadoras porque a partir de certos estereótipos e preconceitos marcam os jovens ou “certos tipos de jovens”, impondo-lhes alguns aspectos freqüentemente considerados negativos.

Estas questões demonstram uma visão adultocêntrica sobre os jovens e numa cultura adultocêntrica o poder e muitos recursos relacionados com a condução

da vida social estão nas mãos dos adultos, pois eles são o paradigma de pessoa, por isto estão numa situação de dominação em relação aos demais: crianças, jovens e, inclusive, os adultos idosos, como dizem muitos pesquisadores, entre esses os que integram o Instituto Cidadania em São Paulo, o Observatório Jovem no Rio de Janeiro e a Casa da Juventude Pe. Burnier em Goiânia¹⁴. Também, muitas ações dirigidas à população jovem ou as próprias ações realizadas pelos jovens são legitimadas a partir do mundo adulto, sejam essas feitas na família, no trabalho, na escola ou noutro espaço social. Isso acontece porque como nos diz Foracchi (1972, p. 19) “toda sociedade elabora uma noção ideal de “adulto”, na qual estão sintetizadas as suas aspirações mais ambiciosas, seus valores mais raros, suas normas mais características”. Daí, o universo adulto ser tomado como referência, principalmente, para as crianças e os jovens.

Chamo a atenção para estas questões porque durante muito tempo os jovens foram um grupo totalmente deixado à margem, tanto dentro da família quanto na sociedade em geral.¹⁵

No passado, considerava-se que a função dos jovens era “ser vistos, mas não ouvidos”. Na realidade, somente no século XX é que os jovens tomaram consciência de pertencer a um corpo social, tendo certos interesses em comum. Até então, a juventude era uma simples etapa de transição. “Antes havia jovens, hoje há juventude” (BORAN, 1982, p. 17).

Essas idéias de Foracchi e Boran reafirmam que a presença da juventude na sociedade não pode mais ser ignorada, como já foi no passado e, muitas vezes, parece que há um esquecimento por parte do adulto de que ele também foi jovem e de uma forma ou de outra, com mais ou menos intensidade viveu a juventude em sua época. Se hoje muitos jovens são chamados de rebeldes, revoltados, agressivos, indisciplinados, irresponsáveis, desinteressados, isto não começou agora, porque a seu modo gerações¹⁶ anteriores a esta de hoje também foram denominadas, nas devidas proporções, pelo mesmo modo.

O que se coloca demonstra que a juventude, como a própria sociedade, é representada pela diversidade, o que pode ser observado nos diferentes modos de vestir, comunicar, expressar, divertir, pensar e agir dos grupos. São diferentes posturas, ideais, vontades, atitudes, desejos, anseios, credos, reivindicações; são pessoas diferentes. As culturas, os contextos, os jeitos, origens são múltiplos e os

jovens fazem parte e estão inseridos nessa multiplicidade. O que quer dizer que os jovens constroem suas identidades¹⁷ na pluralidade de experiências, sendo sujeitos de diversos grupos, podendo pertencer a diferentes redes de socialização, quais sejam a família, a escola, a igreja, o clube ou quaisquer outros grupos de pertencimento.

A partir deste contexto, é necessário destacar a importância dos jovens, reconhecendo e considerando-os cidadãos do presente, assim, torna-se imprescindível repensar a concepção de juventude como um período preparatório para a vida adulta ou como uma etapa problema ou, ainda, como um grupo que precisa ser regulado por meio de normas impostas tão somente pelo universo adulto, sem a construção de um diálogo entre este e aquele. Nesse sentido, entende-se que o diálogo entre gerações é necessário e enriquecedor, pois permite o reconhecimento de que as gerações preparam-se mutuamente. Essa compreensão de interdependência entre gerações possibilita o entendimento de que uma não deve se sobrepor à outra, pois se completam, idéia que é compartilhada por vários autores que desenvolvem pesquisas sobre juventude.

Idéias pautadas a partir dessas compreensões têm permitido que nas últimas décadas se realizem uma leitura social, histórica e crítica das abordagens sobre a juventude, recuperando experiências desta categoria social. Essa leitura, de acordo com estudos feitos na atualidade, por diferentes pesquisadores, é marcada por ter uma visão que compreende que os grupos são construções sociais, portanto, não são construções naturais ou estáticas, não é algo dado, mas está permanentemente sendo construído e reconstruído historicamente. Sendo assim, a juventude entendida como um desses grupos passa a ser vista de forma dinâmica e produto da interação entre as condições sociais e as imagens culturais que cada sociedade elabora, em cada momento histórico, sobre esse grupo. Pensamento que reafirma a característica plural dos jovens, bem como de seus grupos de pertencimento, suas “redes sociais”.

Como as demais épocas da vida, ela (juventude) é uma construção social e cultural. Situa-se entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquela idade de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder. Como dizem os autores, é uma época da vida que não pode ser delimitada com clareza. Mais:... é precisamente sua natureza fugidia que carrega de significados

simbólicos, de promessas e de ameaças, de potencialidade e de fragilidade essa construção cultural, a qual, em todas as sociedades, é objeto de uma atenção ambígua, ao mesmo tempo cautelosa e plena de expectativas (DICK, 2003, p.24).

Foi a partir do reconhecimento da juventude como uma categoria social e cultural que o tema juventude adquiriu visibilidade crescente nos últimos anos, inclusive no Brasil¹⁸. A juventude tem sido temática nos diversos espaços, principalmente naqueles em que sua presença é bem marcante, como nas escolas, sejam de ensino fundamental e médio ou na universidade. Abramo (1997) fala que “na academia, depois de anos de quase total ausência, os jovens voltam a ser tema de investigação e reflexão, principalmente através de dissertações de mestrado e teses de doutorado”. A este exemplo cito quatro títulos desses trabalhos: *Jovens/Adolescentes gênero e sucesso escolar* (UCG); *Trabalho diurno/escolarização noturna: o cotidiano do jovem trabalhador* (UCG); *A herança rural no imaginário dos jovens de classe média na cidade de Goiânia* (UFG); *A participação política da juventude goiana no movimento estudantil universitário: a crise de um projeto social (1960-1985)* (UFG). Os exemplos são ilustrativos, mas indicam que a temática vem se tornando objeto de vários pesquisadores, fato que sinaliza a pertinência da questão.

Na imprensa, os jovens têm aparecido com frequência ressaltando-se, de modo geral, a violência (ora o envolvimento deles com o narcotráfico, prostituição, assaltos, assassinatos, seqüestros ora vítimas dessas situações) ou mostrando outros aspectos, como o seu modo de viver: presença em academias, baladas, praias, shows ou, ainda, engajados em campanhas de solidariedade, principalmente, àquelas relacionadas com o meio ambiente; são também os jovens o grande alvo da publicidade brasileira.

De um lado, os jovens aparecem na mídia como personagens de publicidade e novelas – bonitos, saudáveis, alegres, despreocupados – que se oferecem como modelos de um tipo de consumo e de um estilo de vida ao qual poucos têm acesso na vida real. De outro, aparecem como tema dos noticiários, envolvidos em graves problemas de violência ou comportamentos de risco. Na maior parte das vezes, nesse, caso, são jovens dos setores populares (INSTITUTO CIDADANIA, 2004).

Vê-se, pois, que os jovens têm ocupado o centro de muitas questões no país, tanto nas que dizem respeito aos problemas gerados pela desigualdade social (ou

de outra ordem) quanto nas que se referem à esperança de novos caminhos para o desenvolvimento e evolução social. Nesse sentido, vale apontar que a importância dos jovens se dá por vários motivos, entre eles: o número de pessoas que são jovens, no Brasil, por exemplo, aproximadamente 50% da população tem menos de 18 anos; a sensibilidade diante das questões sociais, mesmo que, para muitos, isso não é evidenciado, é possível observar que os jovens, mais que os adultos, demonstram sua indignação diante de episódios com os quais não concordam, mostrando-se solidários e reagindo diante deles; constituem uma força transformadora dentro da sociedade, já que são contestadores e cheios de energia, por isso serem associados, por muitos, à esperança e ao futuro; também porque a juventude é a fase das grandes opções, pois é neste período que são tomadas muitas das decisões que vão nortear, dali para frente, a vida de cada um deles e delas, como diz Boran (1972, p. 21).

Por serem destaque constante na mídia, os jovens, tornam-se alvo das mais diversas opiniões, as quais, quase sempre, revelam e remetem a estereótipos que são baseados em afirmações não fundamentadas por dados reais, ou pouco balizadas pela diversidade existente. Compreender a juventude exige indagações que contribuem para questionar imagens e representações recorrentes sobre os jovens, que emergem e reforçam idéias do senso comum, que geram preconceitos e passam a ser tomadas, na maioria das vezes, como legítimas perante a sociedade.

Com efeito, é uma temática complexa porque envolve muitas questões, visões, (pré) conceitos. Conceituações e opiniões que aparecem nas diversas instituições da sociedade, entre elas a família e a escola, locais privilegiados de formação e socialização dos sujeitos. Estudos, opiniões e análises a respeito da juventude estão também no interior de outras áreas do conhecimento, como na psicologia, biologia, sociologia, isso ocorre porque quando se fala em juventude, aborda-se um agrupamento que traz consigo uma polissemia conceitual que surge justamente porque é uma temática presente em diferentes campos, daí pressupor que cada área, a partir de suas especificidades, fará investigações tendo em vista questões específicas sobre o grupo.

O reconhecimento dessa polissemia conceitual é importante e, nesse momento, não se torna um problema, ao contrário, demonstra o quanto a temática é ampla, significativa e merecedora de maiores aprofundamentos. Proponho, pois,

evidenciar algumas situações que têm perpassado a condição dos jovens, no Brasil, muitas das quais podem estar impedindo-os de viverem, de modo mais digno, a sua condição juvenil. Mas, ressalta-se que não serão enfatizadas questões relativas ao desenvolvimento biológico nem psicológico deles (porque não é objetivo deste trabalho), embora haja o entendimento de que estes aspectos estão imbricados na formação dessas pessoas. Esta opção me conduz ao entendimento de que os jovens quando adquirem as condições de inserção nesta categoria têm que enfrentar um contexto social complexo, que lhes traz uma série de indagações e desafios para os quais ainda não têm respostas formuladas, daí serem inconstantes em suas percepções acerca dos eventos que os rodeiam. A juventude brasileira é um dos segmentos populacionais mais fortemente atingidos pelos mecanismos de exclusão social, conforme o documento de número 85 da CNBB (2007, p. 26):

As estatísticas demonstram que a juventude é um dos grupos mais vulneráveis da sociedade brasileira. Ela é especialmente atingida pelas fragilidades do sistema educacional, pelas mudanças no mundo do trabalho e, ainda, é o segmento etário mais destituído de apoio de redes de proteção social.

Tal afirmação demonstra que é necessário dar a esse segmento social mais visibilidade, credibilidade e oportunidades de crescimento já que encontra-se numa posição vulnerável em relação ao destino de cada um dos que dele fazem parte.

A juventude tomada como um agrupamento de pessoas que estão na mesma faixa etária, significa que as pessoas que o compõe nasceram praticamente na mesma época e por isso fazem parte de um coorte¹⁹. Assim, pode-se dizer que vivem algumas experiências de modo semelhante, por isso possuem determinadas características que os aproximam. Nas palavras de Singer (2005, p. 27),

Em função do momento histórico em que nasceram, elas estão fadadas a passar a vida juntas, atravessando as mesmas vicissitudes políticas e econômicas. Se são todas nascidas no Brasil e continuam no país em sua juventude, então é de esperar que a maioria vivencie a realidade brasileira ao mesmo tempo e em estágios semelhantes: juntas terminarão os estudos, casarão e terão filhos, etc.

Este pensamento é importante porque por meio dele pode-se compreender uma série de eventos que se correlacionam dentro do universo juvenil, especialmente, quanto às preferências dos jovens em relação à roupas, calçados, esportes, músicas, estilos e também sua forma de se posicionar diante dos fatos e seu modo de participação na sociedade. Mesmo levando-se em conta a situação econômica de cada um, o lugar onde vivem, os grupos com os quais se relacionam e/ou outras variantes, é possível identificar algumas características comuns aos jovens de norte a sul no país. Uma dessas, que é bem marcante, liga-se à questão do período ou ciclo de vida tipicamente considerado como juventude, ou seja, existe basicamente um consenso em relação a este tempo.

O termo "juventude" refere-se ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero. Convencionalmente, para comparar a situação de jovens em distintos contextos e fazer um acompanhamento da evolução no tempo, se estabelecem ciclos de idade. Sua mensuração não apresenta maiores problemas de confiabilidade e é uma informação investigada na maioria das fontes disponíveis de coleta periódica de dados (UNESCO, 2004, p.23).

Vistos por meio dessa referência²⁰, os jovens ganham singularidade, por isso necessitam ser percebidos e reconhecidos como uma categoria social relevante. Isso pode ser traduzido, por exemplo, em dados estatísticos, daí que os jovens que estão entre os 15 e 24 anos representam aproximadamente 34 milhões de pessoas nesta faixa de idade. Além disso, é comum tomar a juventude como a idade do desabrochar, da ruptura e do desejo de ser independente. Os jovens são sonhadores, impacientes, imediatistas, identificam-se, geralmente, com o novo, com a mudança, com o diferente e, na atualidade, convivem com uma grande preocupação em relação ao emprego. Preocupação que pode ser compreendida, uma vez que a atual coorte de jovens nasceram em tempo de crise social a qual afeta direta e principalmente os jovens das classes populares.

Situação que gera reflexos de várias ordens e em diferentes espaços, inclusive, na escola. A esse respeito, durante as entrevistas com os jovens alunos, alguns mencionam o trabalho como um elemento importante em suas vidas, mas dizem que o fato de trabalharem o dia inteiro e estudarem à noite, impede que tenham mais tempo para ler e estudar.

A minha leitura é praticada mais no colégio, em casa eu quase não tenho tempo de ler, porque eu trabalho o dia inteiro. (Leonardo, 16 anos, entrevista, 2007)

Eu trabalho o dia todo, esse é o motivo de eu estudar à noite. Trabalho o dia todo e não tem como eu ler, não tem como pegar um livro e disponibilizar o meu tempo pra leitura, porque o meu trabalho toma muito o meu tempo, então, as coisas, muitas vezes num é assim como os professores pensam, que a gente tem o tempo todo pra ler. (Henrique, 17 anos, entrevista, 2007)

Falas que motivam para a necessidade de se repensar as práticas realizadas pela escola tanto em relação às questões pedagógicas quanto administrativas. O que os alunos expõem demonstram que esta categoria social precisa ser reconhecida por sua força renovadora. Característica que os motiva a construir novidades e a enfrentarem os diversos desafios que lhes são impostos cotidianamente. Furrachi (apud SILVA, 2006, p. 48) compreende a juventude a partir dessa força, assim ela diz:

A juventude é uma fase da vida, uma força social renovadora e um estilo de existência, se concebermos como uma etapa que antecede a maturidade e que apresenta características singulares, notaremos que ela corresponde a um momento definitivo da descoberta da vida e da história.

A busca pela compreensão desse grupo passa, necessariamente, por estas visões, o que significa que ao falar sobre os jovens é preciso um olhar atento para evitar a ingenuidade ou para evitar/reforçar os pré-conceitos já existentes. Assim, é importante não tomar os jovens apenas como vítimas ou como culpados pelo que ocorre em suas vidas, polarizando os modos de olhar as situações, os contextos. Desse modo, como já mencionado, estou olhando os jovens a partir de uma conceituação que passa por um viés social, que leva em conta o seu crescimento e envolvimento num contexto histórico que os impelem a enfrentarem constantes desafios e se adaptarem a novas experiências.

Os jovens sofrem os impactos de diversos problemas, como a disparidade de renda (uma minoria tem padrão de vida elevado); o acesso restrito à educação de qualidade e frágeis condições para a permanência nos sistemas escolares; o desemprego e a inserção no mercado de trabalho; a falta de qualificação para o mercado de trabalho; o envolvimento com drogas; a banalização da sexualidade; a gravidez na adolescência; a violência; a intensa migração; as mortes por causas

externas (homicídio, acidentes de trânsito e suicídio); o limitado acesso às atividades esportivas, lúdicas, culturais e a exclusão digital. Problemas que atingem a maior parte dos jovens brasileiros e seus lares, deixando fortes cicatrizes na personalidade de muitos desses.

Motivados, talvez, por este emaranhado de situações, observa-se que existe por parte deles uma necessidade muito grande de se reunirem em grupos, há entre eles o medo de “sobrar” e algumas características fazem com se agrupem, isto é, formem e participem de grupos afins, assim, se reúnem tendo em comum músicas, esportes, religião, estilo de vida, clubes e, a maioria, vai à escola.

Quanto a esta questão Brenner, Dayrell e Carrano (2005) colocam que é principalmente nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do denominado mundo adulto. Ainda, estes autores dizem que não é incomum que a sociedade enxergue nessas culturas traços de marginalidade quando estas fogem ao social e culturalmente esperado pela “adulterez” dominante de determinada época histórica ou pelos valores de determinadas comunidades de referência.

Na contramão da tendência moralizante é preciso considerar o lazer como tempo sociológico no qual a liberdade de escolha é elemento preponderante e que se constitui, na fase da juventude, como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e exercício de inserção efetiva nas relações sociais. Assim, considerado, o lazer pode ser espaço de aprendizagem das relações sociais em contexto de liberdade de experimentação (BRENNER, DAYRELL & CARRANO, 2005, p. 176).

A escola tem se tornado, ao longo do tempo, num desses lugares de socialização, descobertas e participação juvenil, por ser um espaço essencialmente jovem. Fato que pode ser comprovado olhando-se o número de jovens alunos que estão nas salas de aula.

A influência da escola sobre este grupo é significativa, por isso a responsabilidade social desta instituição na formação deles chama a atenção, principalmente, quando não consegue atender às suas expectativas. Dessa maneira, quando a escola não consegue atingir seus objetivos ou não consegue chamar a atenção dos jovens alunos como poderia, deixa de contribuir de modo mais amplo

como o crescimento humano e intelectual de cada um e cada uma dos que ali estão. A este respeito a fala de uma das entrevistadas torna-se significativa:

Acho que realmente há um desinteresse dos alunos de ler porque a obrigação está tanta em ter nota, em passar de ano que eles não tem um interesse maior em querer aprender, saber o que está acontecendo ou falando naquele texto, no livro. E também o problema não está só no aluno e sim no colégio, porque é aquela coisa, igual, monótona. Todos os dias é a mesma coisa, então nunca muda, *é a rotina da escola*. Então, o que acontece...desde criança os alunos vão se desinteressando, não quer saber porque é sempre a mesma coisa. (Divina, 18 anos, entrevista, 2007, grifos meus)

A escola parece desconhecer esses pontos de vista e a juventude por viver momentos de mudanças, inseguranças, incertezas e questionamentos acaba por transferir para suas relações estes sentimentos, os quais interferem sobremaneira em seu convívio com os outros. Na escola isso se torna visível no decorrer do período escolar, já que os alunos passam, todos os dias, um bom tempo neste espaço, daí emergindo, em momentos distintos, os reflexos desses sentimentos. Ocorre que, ainda, é possível encontrar, dentro da escola a mesma visão estereotipada que a sociedade tem dos jovens e, muitas vezes, a reprodução dos discursos que circulam no universo social sobre a juventude, com isso a construção de um diálogo baseado numa relação de respeito recíproco entre os jovens alunos e a escola está por ser efetivado na prática escolar.

Com isso, entende-se que a escola não pode ficar presa somente ao lado aluno do jovem, mas precisa procurar vê-lo um pouco mais além: o jovem como pessoa/sujeito e isso pode acontecer se a escola na pessoa de seus educadores se colocarem na condição de mediadores, agentes que compreendem os jovens como sujeitos capazes e que produzem conhecimentos variados sobre si e os outros. Mas, Infelizmente, como diz Sposito (2005), a escola, por motivos diversos, ignora esse lado do jovem aluno e assim, permanecem desconhecidas muitas de suas práticas, valores e seus modos de vida.

Pensar a juventude, na atualidade, como uma geração que nasceu e vive outros enfrentamentos diante da realidade social, desperta a possibilidade de um olhar diferenciado sobre esta categoria, inclusive, dentro da escola. Ao focar a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento da condição juvenil

evidencia-se seu papel de instituição socializadora, além de sua função precípua de produtora dos conhecimentos sistematizados. A escola, diz Sposito (2005, p. 90), surge como um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro, portanto, caminho para a ampliação da experiência de vida dos jovens.

Muitos jovens mesmo inseridos nesse contexto de intensa modernização e, considerando que a escola, bem como a família (instituições clássicas da reprodução cultural), perderam seu monopólio no processo de formação das gerações, valorizam sobremaneira a escola como lugar de visibilidade e espaço de aprendizagem e, principalmente, a têm como caminho para melhorar de vida. Imagem que reforça a centralidade e importância da educação escolar para os jovens e que se liga à questão da confiança que os jovens depositam nos professores, nesse sentido, tem-se que,

Apesar da crise da escola e das dificuldades que os jovens enfrentam para assimilar os conteúdos escolares em condições de extrema precariedade da rede de ensino, sobretudo a pública, a confiança nos professores é apontada com muita intensidade, situando-se logo depois da família (SPOSITO, 2005, 113).

Nas vozes dos jovens entrevistados pode-se perceber essa mesma idéia e para eles a escola é um lugar que marcou suas vidas.

Eu comecei a ler dentro de uma escola quando eu comecei a estudar, ai eu nunca mais parei de ler. (Henrique, 17 anos, entrevista, 2007)

Como a maioria das pessoas minha história de leitura começa no primeiro ano de escola, foi uma experiência um pouco frustrante, pois tinha muita dificuldade. Com o passar dos anos, a prática e o incentivo de meus pais e professores me fizeram gostar muito do mundo dos livros. (Paula, 17 anos, entrevista, 2007)

Já ainda com três anos de idade minha mãe já me incentivava a aprender as vogais e consoantes. Quando comecei a estudar com a idade de seis anos já sabia escrever meu nome e o alfabeto completo. Os anos foram passando, na primeira série a professora distribuiu livros diferentes e eu recebi o livro “Os três porquinhos”, foi o primeiro que eu li, e o segundo foi a história “A arca de Noé”, uma história bíblica. (Ricardo, 17 anos, entrevista, 2007)

A minha história de leitura foi praticada mais no colégio, em casa eu quase não tenho tempo de ler. No colégio a gente tem mais interesse para ler livros, jornais, etc. (Leonardo, 16 anos, entrevista, 2007)

As marcas da escola na vida das pessoas é visível, as falas dos jovens asseguram isso e essa constatação aponta para a importância desta instituição e confirma a necessidade e a urgência de se efetivarem ações concretas para a sua revitalização. O que se coloca traz a centralidade da escola, aponta seus impasses e possibilidades, bem como chama a atenção para questões que envolvem a relação da escola com os jovens, uma vez que há a compreensão de que esta deve mediar a incorporação dos jovens à sociedade por meio do seu trabalho pedagógico.

A contribuição da escola para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos para que possam participar e enfrentar os desafios da sociedade é fundamental, ainda mais quando se vive uma realidade de desigualdades. Vista por este ângulo a escola pública brasileira no que tange, especificamente, ao ensino médio necessita ter tanto a parte física quanto pedagógica repensadas se o objetivo é atender com responsabilidade e compromisso o público que dela faz parte. Para que isso aconteça, os investimentos governamentais são imprescindíveis.

Às questões que estão sendo discutidas é necessário acrescentar que, permanecer motivado diante de uma realidade como a brasileira torna-se continuamente um desafio para os jovens das camadas populares, pois a convivência numa sociedade que, ao mesmo tempo que oferece tanta coisa para se desfrutar não oportuniza condições iguais para a fruição dessas gera profundas crises, as quais, muitas vezes, configuram-se em atos de violência contra os outros e contra si mesmo, outras vezes, provocam o esmaecimento, a indiferença e uma desilusão crescente em relação às pessoas e à sociedade, inclusive em relação à escola.

Um aprofundamento sobre a influência da atual cultura denominada “pós-moderna”²¹ sobre a juventude permite verificar o quanto os novos paradigmas que se constituem nos meandros desta “cultura” (modelos de beleza, consumo, diversão, modos de se relacionar) se tornam facilmente assimiláveis pelos jovens e influem no seu modo de ser, pensar e se comportar na sociedade. Aspectos que atravessam diversas práticas, inclusive a leitura, como pode-se perceber por meio da fala de um dos jovens ouvidos.

Atualmente a realidade do mundo em que nós vivemos, referindo-se à leitura, podemos dizer que está evoluindo pouco a pouco na vida das pessoas. Creio que em minha vida não foi diferente, comecei a ler no começo de meus estudos, mas nem sempre me dediquei exclusivamente aos livros, aos estudos. Só lia o que era necessário. Já há alguns meses, comecei a dedicar à leitura porque os próprios estudos exigem e a necessidade de passar no vestibular ou em um concurso, mas não exige só de mim, mas de todos os que têm essas metas. (Vinicius, 17 anos)

Uma cultura que tem se constituído e influenciado as pessoas tanto individual e coletivamente, quanto as instituições sociais, e que se revela, como foi dito pelo jovem, nas ações do cotidiano. Nesse trabalho, não pormenorizo questões que emergem desta constatação, contudo, não poderia desconsiderar as marcas desse contexto, uma vez que a visibilidade da situação não me permitiria fazer isso.

Mediante essa realidade realçar a importância de instâncias socializadoras, como a escola e a família é imprescindível, pois estes espaços adquirem posições indiscutivelmente significativas na construção de outras referências para os jovens. O entendimento de que a escola e a família são presenças importantes na formação dos jovens, não traz consigo a ingenuidade sobre várias outras questões que entremeiam o conjunto destes relacionamentos, mas cabe pontuar a centralidade dessas instituições, particularmente, quando se vivencia cotidianamente os impactos dessa cultura pós-moderna na vida dos jovens. E a respeito dessa afirmação tem-se o seguinte: Diversos estudos do mundo urbano globalizado coincidem ao indicar traços comuns da cultura contemporânea que exercem forte influência sobre a juventude. Alguns destes traços estavam presentes em outras épocas e agora aparecem de modo mais contundente.

Por serem bastante importantes para o entendimento da juventude atual, apresento algumas destes traços: centralidade das emoções e relativização dos valores e das tradições, assim, valoriza-se mais o flexível, o momentâneo, e anseia-se gozar o momento presente, com poucas perspectivas para o futuro; geração de pouca leitura convencional, acostumada a estímulos constantes para manter sua atenção – geração *zapping* (com controle remoto na mão), mudando de canal em canal para encontrar novos estímulos. Ao mesmo tempo, há necessidade de levar em conta que talvez esteja havendo mudança nos modos de ler, por exemplo, através da internet; enfoque da subjetividade, a pessoa está centrada quase unicamente nos seus problemas e necessidades pessoais; tendência ao hedonismo

e à vulnerabilidade psicológica, dificuldade de elaboração de momentos de frustração, do tempo de espera, das angústias, e opção preferencial pelo prazer e pela felicidade, entretenimento e consumo imediato²².

Quando se consegue apreender um pouco dos sentidos destas tendências na vida dos jovens é possível lançar outros olhares para eles, também buscar a construção de outras relações, isto sem a tendência da comparação com gerações passadas, consideradas melhores, mais engajadas, menos alienadas, como o caso das gerações do anos de 1960, 1970 e 1980. Cada geração tem “suas luzes e sombras”, desse modo, a geração atual não é pior nem melhor do que outras: o que temos é outra geração. A compreensão disso pode desmistificar a idéia de que a geração desse tempo é apática e, para muitos, alienada. Assim, se nos anos da década de 1960, de 1970 e meados de 1980 os jovens tiveram uma atuação marcante no campo social, cultural e político, isso de deu porque o contexto histórico de vivência juvenil era outro, como outras eram as exigências da sociedade naquele momento.

É importante considerar também, antes que se façam novas comparações, que os jovens que hoje têm entre 15 e 24 anos, idade que estão os jovens interlocutores desse trabalho, são filhos dessa geração (filhos, netos), ou seja, da geração que lutou contra a ditadura militar dentro das escolas secundárias, nas universidades e nas ruas desse país para que a democracia aqui se instalasse, mas que também foi brutalmente perseguida, torturada, silenciada e impedida, por muito tempo, de manifestar suas opiniões e ações políticas porque viu e sentiu na “carne” a força de um regime autoritário. Nesse sentido, dizer simplesmente que hoje os jovens não se interessam por nada ou que se portam de maneira individualista e indiferente ao que está ao seu redor é descontextualizar aspectos significativos que vêm envolvendo a todos no desenrolar da história da sociedade brasileira.

Respeitar, considerar e oportunizar espaços para que essa juventude possa situar-se no mundo e projetar-se nele como pessoa capaz é tarefa de todas as instituições da sociedade, desde a família, a escola, a igreja ou qualquer grupo social organizado do qual faça parte, especialmente, compreendendo porque uns se calam e outros resistem e se rebelam às situações que vivenciam nesses espaços.

NOTAS

¹Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Segundo Magda Soares, no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e freqüentemente se confundem. Isto não é bom, pois os processos de alfabetizar e letrar, embora interligados, são específicos, afirma a autora. Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita (CARVALHO, 2005, P.2). Desse modo, uma sociedade letrada é aquela que faz uso da escrita e da leitura como uma prática social e cultural nas situações onde elas são requeridas (MELO, 1997).

²A leitura aqui referida liga-se à leitura do impresso, principalmente da leitura difundida após a invenção do tipo móvel por Gutenberg. Mas, cabe ressaltar que as civilizações asiáticas já usavam tipo móvel para impressos bem antes de sua descoberta no ocidente. O tipo móvel era usado na China desde o século XI (CHARTIER, 1999, p. 20). É importante colocar que, nessa época, havia, além da leitura do impresso, a leitura da pintura, como aponta também Chartier.

³Para uma leitura mais abrangente e detalhada sobre a história do livro ver, entre outros livros, “Leitura, História e História da Leitura” organizado por Márcia Abreu. Campinas: Mercado de Letras, 1999; “O beijo de Lamourette” de Robert Darnton. São Paulo: Companhia das Letras, 1990; “A ordem dos Livros” de Roger Chartier. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

⁴É importante dizer que, ao colocar o espaço da iconografia como um dos terrenos que, ao longo da história, contribuiu para a formação de modelos de leitura e leitores, trabalho-o dentro do campo das representações. Como fala Fraisse (1997, p. 60) “interrogar as representações iconográficas não é interrogar a representação iconográfica”.

⁵O campo literário é reconhecidamente considerado como um campo cultural, tanto é que é tomado como referência de leitura, daí termos os “clássicos da literatura”, também o leitor da literatura tem reconhecimento garantido. Representações como estas têm motivado a publicação de listas de livros e autores tidos como os melhores e mais indicados para leitura. A este respeito o jornal A Folha de São Paulo promoveu a eleição dos melhores romances mundiais do século XX e dos melhores romances de todos os tempos os quais foram publicados em 03/01/99, mas não só a Folha, como também outros órgãos de imprensa fizeram o mesmo por ocasião da virada do século. A esse respeito, encontramos semanalmente publicados em revistas de grande circulação nacional listas de livros mais vendidos, conseqüentemente, mais lidos, como é o caso da revista VEJA. Vale ressaltar que, para o campo das representações a composição destas listas de livros e autores é bastante significativa, pois elas acabam por influenciar e direcionar os leitores em suas leituras.

⁶Os efeitos da censura ficaram por toda parte, inclusive na escola. Esta instituição por sua função social e parte representativa do Estado sofreu muitas sanções, bem como teve (tem) muitas limitações as quais são impostas pelos diferentes órgãos que a regulam. Muitas situações que são vivenciadas ainda hoje pelas escolas passam por uma compreensão de que esta instituição é atravessada por censuras as quais estão presentes numa série de imposições, quais sejam em forma de normas, regulamentações, currículos, entre outros. Para uma melhor compreensão do assunto vale a pena ler o livro “Elementos de Pedagogia da Leitura”, especialmente, o capítulo 3, de Ezequiel Teodoro da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

⁷A este respeito foi lançada no dia 19/02/2008, a nível nacional, uma Olimpíada de Língua Portuguesa com o objetivo de levar para as salas de aula de todo Brasil novas metodologias de ensino que estimulem a leitura e a escrita nas escolas públicas, tendo como foco principal a formação dos professores e a motivação dos alunos da segunda fase do ensino fundamental e 2º e 3º anos de ensino médio. Esta é uma proposta que se alia ao programa Escrevendo o Futuro realizado pela Fundação Itaú Social que a partir de agora ganha o apoio oficial do Ministério da Educação (O POPULAR, Goiânia/GO, 20 de fevereiro de 2008, p. 3 – cidades).

⁸Os dados apresentados encontram-se no texto “Leitura e Democracia Cultural” da professora Magda Soares o qual integra o livro Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

⁹Sobre este assunto ver também o artigo “Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros” de Ana Karina Brenner, Juarez Dayrell e Paulo Carrano, publicado em *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

¹⁰Desde Alexandria, o sonho da biblioteca universal excita as imaginações ocidentais. Confrontadas com a ambição de uma biblioteca onde estivessem todos os textos e todos os livros, as coleções reunidas por príncipes ou por particulares (...). Ela inspirou, igualmente, a compilação dessas “bibliotecas sem paredes” que são os catálogos, as coletâneas e coleções que se pretendem

paliativos à impossibilidade da universalidade, oferecendo ao leitor inventários e antologias. Com o texto eletrônico, a biblioteca universal torna-se imaginável (senão possível) sem que, para isso, todos os livros estejam reunidos em um único lugar. Pela primeira vez, na história da humanidade, a contradição entre o mundo fechado das coleções e o universo infinito do escrito perde seu caráter inelutável (CHARTIER, 1999, p. 117).

¹¹A imprensa divulgou recentemente o caso da garota japonesa Rin, 21 anos, que escreveu um livro através do celular. O livro “Se você” ficou entre os dez mais vendidos no primeiro semestre de 2007 no Japão. Estes estão sendo chamados de *Keitai Shosetsu* ou romances de celular. Os livros de celular costumam ter frases curtas e pouco desenvolvimento de personagens, além de utilizar vocabulário coloquial e linguagem simples. Se dirigem especialmente ao público adolescente e jovem (estudantes) e seus autores também estão nesta faixa etária. Disponível em: www.madeinjapan.uol.com.br. Acesso em: 04/02/2008.

¹²É válido considerar, neste contexto, que se no decorrer dos tempos e, ainda hoje, o acesso à leitura não se democratizou como desejado, isso vale também para os instrumentais da chamada Revolução Eletrônica, pois esta que parece repentinamente universal, pode também aprofundar, e não reduzir, as desigualdades. É grande o risco de um novo “iletrismo”, definido não mais pela incapacidade de ler e escrever, mas pela impossibilidade de aceder às novas formas de transmissão do escrito – que não são baratas, longe disso, como nos diz Chartier (2002, p. 112).

¹³Neste trabalho uso o termo juventude referindo-me a um grupo social que tem como sujeitos concretos os jovens. O termo está sendo usado no singular, mas há o reconhecimento de que em muitos estudos e escritos aparece o termo juventudes, no plural, opondo-se à concepção genérica de juventude. Sobre esta questão Canezin (2006) escreve: “não há uma única juventude, mas juventudes, dado o amplo leque de diversidade diante das condições materiais e simbólicas vividas, de agrupamentos e organização, classes sociais, diferenças étnicas e religiosas, gênero e peculiaridades regionais”.

¹⁴Estas organizações desenvolvem pesquisas e projetos sobre a juventude brasileira e latino-americana. O Instituto Cidadania liga-se à Fundação Perseu Abramo e foi por meio destes que realizou-se no ano de 1999 a pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* feita junto a 3.501 jovens em áreas urbanas e rurais de todo Brasil a qual resultou em um grande projeto que tem servido de base para a criação de programas destinados aos jovens brasileiros, inclusive pelo governo federal. Também, dados desta pesquisa são apresentados e analisados no livro *Retratos da juventude brasileira – Análises e uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. O Observatório Jovem caracteriza-se como grupo de estudo, pesquisa e extensão interinstitucional e multidisciplinar sobre o tema juventude, vincula-se à graduação e pós-graduação na Universidade Federal Fluminense. É cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq e também está presente no Conselho Nacional de Juventude. Este grupo de pesquisa está participando da Pesquisa Nacional “Balanço e Perspectivas do Campo de Estudos de Juventude no Brasil em Conjuntura de Expansão”. Um dos objetivos é organizar um banco de dados de acesso público com teses e dissertações completas que têm como objeto de pesquisa a juventude (diferentes abordagens). Já está disponível uma lista desses trabalhos defendidos em Universidades das cinco regiões brasileiras no endereço eletrônico: www.uff.br/obsjovem. A Casa da Juventude Pe. Burnier é um Instituto de Formação, Assessoria e Pesquisa sobre juventude. É uma organização civil, de utilidade pública, sem fins lucrativos. É filiada a Associação Jesuíta de Educação e Assistência Social da Companhia de Jesus.

¹⁵Trabalho elaborado por Philippe Áries pode ser considerado um marco na história social da criança e da família. Graças ao autor abrem-se outras perspectivas em relação à formação da criança e do jovem. A referência da obra é a seguinte: Philippe Áries. *A História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

¹⁶A noção de geração é bastante discutida, mas aqui trago a de Marialice Foracchi (1972, p. 20- 1) que, entre outras coisas, diz “os membros de uma geração compartilham um acervo comum de experiências, situações de vida e oportunidades de trabalho. Usufruem, juntos e contemporaneamente, os benefícios e a opressão, as vantagens e a vilania, a tensão e a alegria do destino prefigurado pelo seu modo de inserção na estrutura social”.

¹⁷Considero importante mencionar que para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas, conforme diz Castells (1999). Para um conhecimento mais amplo a respeito da construção da identidade ler: *O Poder da Identidade – vol II* -de Manuel Castells. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

¹⁸No ano de 1992 a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) traz como tema para a Campanha da Fraternidade os jovens – Juventude e Fraternidade – e como lema: Juventude Caminho aberto. Com isso a Igreja Católica no Brasil proporciona um debate nacional sobre os

jovens e suas condições de vida. São abordadas questões relacionadas ao emprego, educação, saúde, família, afetividade, entre outras.

¹⁹A palavra coorte refere-se a um agrupamento de pessoas ou a um conjunto da população que nasceu na mesma época. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 830.

²⁰São arbitrários culturais e regras socialmente construídas que determinam em que momento e por meio de quais rituais de passagem se muda de uma fase da vida para outra. Assim variam as idades cronológicas. A saber, na concepção das sociedades clássicas Greco-romanas, a juventude se referia a uma idade entre os 22 e os 40 anos. Naquela cultura, a deusa grega *Juventa* era evocada justamente nas cerimônias do dia em que os mancebos (adolescentes) trocavam a roupa simples pela toga, tornando-se cidadãos de pleno direito. Hoje, de acordo com a maioria dos organismos internacionais, considera-se como jovem a faixa etária de 15 a 24 anos. No entanto, outras idades já são propostas em abordagens acadêmicas, na dinâmica da vida política e na mídia. Com estas idades oscilantes, convivem contraditórias imagens e expectativas (NOVAES, 2004, p. 10-11).

²¹Na segunda metade do século XX aconteceram uma série de transformações que provocaram o surgimento de um horizonte além da modernidade. Essa fase de transição para muitos se caracteriza pela sociedade de informação ou sociedade de consumo. Para Gomes (apud SILVA, 2006) a vertigem que chamamos de pós-modernidade está associada a um duplo fenômeno: o advento da velocidade e a internacionalização das relações econômicas.

²²Para uma compreensão mais detalhada e aprofundada sobre a questão do impacto das tendências do mundo contemporâneo sobre os jovens ler, entre outros, o seguinte texto: Desafios e Perspectivas Pastorais – documentos da CNBB n. 85. São Paulo: Paulinas, 2007.

CAPÍTULO III

Ora, as formas da leitura não são apenas diversas; podem ser contraditórias. O peso das prescrições exclui certas práticas; a existência de modelos valorizados significa imagens desvalorizadas; as leituras legítimas, distintas, cultas, pressupõem seus contrários e suscitam conflitos e polêmicas.

Jean-Claude Pompougnac

3 JUVENTUDE E ESCOLA – espaço e relações de reprodução e/ou resistência ao discurso “o jovem não lê”

Este texto é percorrido por um caminhar em que cada passo dado é acompanhado por olhos que vão revisitando histórias, práticas, imagens, representações e discursos sobre os três sujeitos que compõem este estudo e que vão sendo ressignificados: os jovens, a leitura e o leitor. Assim, trazer mais alguns olhares torna-se importante. Com o propósito de rediscutir a linearidade dos objetos e das práticas de leitura, bem como o ideal de leitor produzidos ao longo do tempo, trago para compor essa discussão, pela pertinência do enredo, um fragmento do romance *Capitães da Areia* de Jorge Amado¹. Neste trecho do romance tem-se o personagem – leitor João José, conhecido entre os Capitães da Areia por *Professor*, denominado assim porque entre os meninos daquele grupo era ele quem melhor lia. Assim lemos nesta parte da narrativa:

João José, o Professor, desde o dia em que furtara um livro de histórias numa estante de uma casa da Barra, se tornara perito nesses furtos. Nunca, porém, vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber coisas e era ele quem, muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heróicos e lendários, histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade, numa ânsia de aventuras e heroísmo. João José era o único que lia correntemente entre eles e, no entanto, só estivera na escola ano e meio. Mas o treino diário da leitura despertara completamente sua imaginação e talvez fosse ele o único que tivesse uma certa consciência do heróico das suas vidas. Aquele saber, aquela vocação para contar histórias, fizera-o respeitado entre os Capitães da Areia. Apelidaram-no de Professor porque

também porque, contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia. [...] João Grande ficou muito tempo num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e níqueis e atento à leitura. Para o negro aquelas letras nada diziam. O seu olhar ia do livro para a luz oscilante da vela, e desta para o cabelo despenteado do Professor. Terminou por se cansar e perguntou com sua voz cheia e quente:

- Bonita, Professor?

Professor desviou os olhos do livro, bateu a mão descarnada no ombro do negro, seu mais ardente admirador:

- Uma história zorreta, seu Grande - seus olhos brilhavam.

- De marinheiro?

- É de um negro assim como tu. Um negro macho de verdade.

- Tu conta?

- Quando findar de ler eu conto. Tu vai ver só que negro... E voltou os olhos para as páginas do livro.

João José é leitor. A personagem que Jorge Amado tão bem construiu emoldura a presença da leitura e do leitor nos lugares mais improváveis. O leitor João José é um menino de rua, é ladrão, faz parte de um grupo perseguido pela polícia baiana. João José – o Professor – é quem embala as noites no trapiche. É ele quem enche aquelas cabecinhas de imaginação através de suas leituras. João José é um menino de rua que lê e faz da leitura um meio para ajudar seus amigos.

Um menino de rua não é visto como um leitor, um esconderijo não é lugar de leitura, será que esta história só existe na ficção de Jorge Amado? Ou a ficção de Amado vem contribuir para que os ideais de leitura e de leitor que são presença no imaginário de muitas pessoas, inclusive dos educadores possam ser repensados? Ficarei com a segunda opção porque a literatura como um dos espaços consagrados de leitura participa ativamente do processo de ressignificação de sentidos acerca da história da sociedade.

3.1 OS JOVENS ALUNOS E A LEITURA: nos entremeios dos já-ditos

A imagem de um não-leitor remetida aos jovens alunos, na maioria das vezes, provém do contato dos professores com esses durante as aulas. Imagem construída pela observação do interesse deles durante as aulas, pelas respostas dadas (ou não) às atividades propostas, por seus resultados nos testes, provas e trabalhos

realizados tanto pela escola quanto por órgãos externos a essa. O contato com esta realidade faz vir à tona o discurso da não-leitura dos jovens alunos e nesse discurso percebe-se uma representação negativa dos alunos enquanto leitores, o que sugere que não há leitores na escola ou um “leitor”, neste caso, nas salas de aula de ensino médio.

Quando os professores dizem que os jovens alunos não lêem ou lêem pouco há uma desqualificação do leitor que ele é, não só dentro da escola, mas fora dela também, o qual se constitui gradativamente no seu contato com leituras diversas. A partir do que se coloca, toda experiência ou história de leitura, conseqüentemente, de leitor por ele vivenciada e acumulada, até o momento, é apagada ou silenciada na medida em que uma concepção de leitura e de leitor presente no imaginário dos professores não se concretiza porque os alunos, em geral, não correspondem a esse imaginário, tornando, portanto, tanto o leitor quanto a leitura que fazem invisíveis.

Em trabalho de pesquisa sobre a relação entre a leitura e os leitores Orlandi (1998, p. 8) questiona idéias como esta, dizendo que:

Uma das perguntas presentes de forma mais ou menos constante nos trabalhos sobre leitura, é a que incide sobre a relação entre, de um lado, o imaginário que constitui um sujeito-leitor para a Escola e, de outro, o sujeito-leitor efetivamente presente na Escola com suas determinações concretas (histórico-sociais).

Da mesma forma Corrêa (1999, p. 165) adverte para esse modo de ver o leitor:

Esse modelo de leitor pressuposto pelos professores – que tem um convívio intenso com a leitura, que esteja sempre acompanhado de determinados tipos de livros (preferencialmente os clássicos ou os romances), para quem a leitura é sempre fonte de prazer e nunca objeto de obrigação – serve como parâmetro para que eles representem negativamente as práticas de leitura dos seus alunos.

Os autores alertam para essa questão que se dá entre o imaginário da escola em relação a um sujeito leitor e ao leitor que existe de fato em cada um dos alunos. Seguindo essa direção, cabe questionar: se a escola é um lugar de interpretação, como os sentidos aí circulam? Qual é a relação da escola com os lugares de

memória do dizer? Estaria a escola reproduzindo ou confirmando os dizeres já existentes sobre o assunto?

Ainda, quanto à questão da representação negativa dos jovens alunos em relação à leitura, é oportuno considerar que os brasileiros, em geral, são vistos como não-leitores. A exemplo disso, além dos índices apontados por organismos sociais como os da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) já mencionados, publicam-se, com certa frequência, textos que discutem esse assunto. Nesse sentido, Claudio de Moura Castro, em 06 de março de 2002, abordou o tema e na coluna Ponto de Vista da *Revista Veja* escreveu um texto com o seguinte título: *O Brasil lê mal*. A metonímia usada pelo autor pode estender-se desde crianças até idosos, uma vez que nacionalizou a questão por meio do uso do nome do país. Sobre questões como essa, vários autores têm discutido, inclusive alguns, além de exporem suas opiniões, fazem sérios questionamentos acerca de sentenças como essa publicada na revista, pois ao discutirem a respeito do assunto levam em consideração uma série de elementos que vão além da tão propalada crise da leitura (e do leitor) brasileira.

Um desses autores é a já citada professora Márcia Abreu, que em texto intitulado *Os Livros e suas Dificuldades*² questiona a tão alardeada crise da leitura e discute as dificuldades de falar sobre livros decorrentes do desconhecimento sobre as reais condições em que se lê no Brasil. Para a professora, ao contrário do que muitos dizem, os brasileiros não só lêem como também escrevem e exemplifica com o caso dos concursos promovidos pela Bienal Nestlé de Literatura. Sobre isso diz:

Soterrados sob uma montanha de textos literários submetidos aos concursos promovidos pela Bienal Nestlé da Literatura, 15 mil inscrições apenas em 1994, os organizadores decidiram alterar o regulamento e limitar a inscrição aos livros já publicados. Mesmo assim, candidataram-se 800 obras.

O que a autora coloca, demonstra claramente que no Brasil há leitura e há leitores. E mais: leitores que procuram ser selecionados em concursos literários. A respeito da mesma questão, Abreu (2007) ainda escreve que algumas objeções podem ser feitas quando se fala das leituras que são realizadas pelas pessoas de um modo geral, como “mas as pessoas lêem livros sem valor”, ou “este tipo de leitura não interessa”. Sobre isso a autora comenta:

Estas observações – filhas do mesmo discurso que gera comentários como “esta é uma nação de iletrados”, “este é um povo ignorante” – visam manter o status social e intelectual daqueles que lêem alta literatura e que têm sua formação e desempenho profissionais fortemente vinculados aos livros. Estes setores querem manter seu privilégio de opinar sobre os textos, de hierarquizar-los, de decidir os que devem ser canonizados e os que devem ser banidos do mundo das letras. Numa atitude totalitária, imaginam que todos deveriam ler os mesmos livros e apreciá-los da mesma forma. Aceita-se que as pessoas tenham religiões diferentes; que tenham opiniões políticas distintas; que falem de várias maneiras; que pensem seu lugar no mundo das formas mais variadas. Mas é difícil aceitar que elas possam ter interesse por livros de auto-ajuda, que gostem de ler best-sellers, que consultem livros esotéricos para organizar sua vida.

Diante do que é colocado e para reafirmar que o brasileiro é leitor, trago mais alguns pontos de vista a respeito do que aqui se discute, mais especificamente, algumas discussões feitas por estudiosos da Associação de Leitura do Brasil (ALB). Entre outras coisas, eles dizem que se há o discurso da não-leitura e do não gostar de ler por parte do brasileiro, isto ocorre porque o debate sobre a leitura tem se centrado em torno de um certo tipo de leitura e de leitor. Neste ponto, novamente as palavras de Abreu (2001, p. 154) tornam-se um alerta:

É leitor apenas aquele que lê os livros certos, os livros positivamente avaliados pela escola, pela universidade, pelos grandes jornais, por uma certa tradição de crítica literária, ainda que os critérios de avaliação, poucas vezes explicitados, estejam vinculados a noções particulares de valor estético, de cidadania, de conhecimento. Todos os demais escritos – mesmo que materialmente idênticos aos livros certos – são não-livros. Da mesma forma, aqueles que os lêem – embora leiam- são não-leitores, pois lêem Sabrina, lêem Paulo Coelho, lêem literatura popular. Por se realizar em torno de objetos desvalorizados, essas leituras são apagadas em favor da preservação da leitura mítica

Por isso, sem explicar de que leitura se fala e sem apoio de estudos objetivos sobre as práticas sociais de leitura, constrói-se um discurso que, ignorando os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura, estabelecem-se em torno da questão da leitura e do leitor juízos do tipo “bom” ou “mau”. Sobre isso, continuam os autores (2008) da ALB dizendo muito apropriadamente que,

Tais virtudes só são garantidas àqueles que lêem os livros positivamente avaliados pela academia, por uma certa tradição literária, ainda que em nenhum momento se explicitem que critérios sustentam estas avaliações.

Curiosamente, o preenchimento do objeto só se faz ao se discutirem as leituras repudiadas: “os alunos só se interessam por gibis”, “as meninas só querem ler novelas”. Assim, a leitura efetivamente observada é negada em nome de uma certa leitura que jamais se define positivamente. Todos os demais escritos – mesmo que materialmente idênticos aos livros certos – são não – livros. Da mesma forma, aqueles que os lêem- embora leiam- são não-leitores, pois lêem o que não deveriam ler. Por se realizar em torno a objetos desvalorizados, tais leituras são apagadas em favor da preservação da leitura mítica.

A afirmação reforça o que venho construindo ao longo deste texto sobre o discurso que diz que o jovem não gosta de ler, pois este está inserido neste contexto. Desse modo, as vozes que constituem o discurso da não-leitura dos jovens reproduzem o discurso da sociedade e, infelizmente, acabam por produzir uma espécie de verdade, marca da falta de cultura, principalmente, das camadas populares, de onde provém a grande maioria dos jovens alunos que estudam nas escolas públicas brasileiras. Pensamento que também promove a estigmatização de grupos sociais e das práticas de leitura efetivamente feitas. Nesse sentido, autores associados à ALB, como Abreu (2008), também dizem o seguinte:

Na base desses discursos, estão relações de poder que necessitam reafirmar posições sociais, culturais, identitárias. A leitura realizada por muitos deve ser reconhecida como não-leitura, enquanto se cria o mito de uma leitura redentora capaz de tornar os sujeitos melhores. “Esquece-se” que a leitura não é prática neutra, que no contato de um leitor com um texto estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais, que as diferentes leituras são condicionadas por diferentes formas de inserção nas formas de cultura. Enfim, o discurso sobre a precariedade da leitura no Brasil funda-se no estereótipo de um certo modo de ser burguês. Resulta daí a insistência sobre a atividade pouco definida de ler e a desconsideração dos objetos lidos. Deste ponto de vista, grande parte dos brasileiros não teria efetivamente condições sociais de ser leitores. A desqualificação dos objetos implica a desqualificação das pessoas que os tomam para ler, tornando a leitura um capital individual e de classe, com valor de mercado e de status no meio social imediato.

Tais considerações fazem rever as referências com as quais se têm abordado as práticas de leitura feitas pelos brasileiros e, assim, costurando nos entremeios dos já-ditos da questão e contrariando a discursividade apresentada, as falas dos jovens entrevistados tornam-se significativas e ao mesmo tempo emblemáticas porque durante a entrevista, todos ao responderem a primeira pergunta feita: Você lê? Responderam afirmativamente. O mesmo ocorreu quando perguntados se gostavam de ler. Resposta afirmativa foi obtida também quando disseram das

leituras feitas quando estão em locais como lanchonetes, filas em agências bancárias ou casas lotéricas e mesmo nas ruas. Nesse sentido, as leituras aparecem em forma de faixas nas ruas, cartazes, anúncios, panfletos, manuais, convites, outdoors. Falam que lêem estas “coisas” por curiosidade, para ficarem informados ou para buscar algo que os interesse. Nessa mesma direção aparecem as leituras que costumam adquirir comprando ou por meio de empréstimo.

Eu costumo comprar mais revistas, livros que falam sobre biografias, pessoas contando o que aconteceu com elas. (Raquel, 17 anos, entrevista, 2007)

Eu costumo comprar revistas e jornais. Gosto de comprar a revista *Veja*, compro toda semana, porque eu gosto de ficar bem informado sobre os assuntos que aparece no Brasil, no mundo, né. Pra quando a gente for conversar com alguém, a gente não ficar por fora, né. (Luís, 17 anos, entrevista, 2007)

As coisas que eu procuro pra ler em bibliotecas é jornais, revistas. Eu vejo a revista mais por interesse, por curiosidade, então eu fico olhando, folheando e procurando alguma coisa que me interesse e chame a atenção. (Henrique, 17 anos, entrevista, 2007)

Vê-se que os leitores estão aí e as leituras se concretizam na diversidade de gêneros. E mais, quando perguntados sobre o que lêem mais regularmente, os jovens fazem uma diferenciação entre as leituras feitas na escola e os seus objetivos e essas que realizam fora da escola. A partir do que eles dizem, percebe-se que as leituras feitas por intermédio da escola ligam-se diretamente aos trabalhos e provas que serão realizados através desta leitura, sejam elas leituras literárias ou outros tipos de leitura, como as didáticas. Sobre isso comentam:

Leio. Principalmente textos literários, *essas coisas* que a escola pede. Geralmente...igual na língua portuguesa, eles (os professores) pedem uns livros literários. Geralmente a gente lê, mas pelo teste que vem. Todos os alunos são assim. (Luís, 17 anos, entrevista, 2007, grifo meu)

Eu leio. Porque quando eu leio, eu adquiro conhecimentos da matéria e assim quando ela (professora) passar as perguntas aí eu sei responder, porque eu li. (Alexandre, 17 anos, entrevista, 2007)

Leio. Não fico sem ler de jeito nenhum. Se o professor *mandou* ler um livro, pode ser o tanto de páginas que for eu leio, não fico sem ler. Porque eu acho que é pra mim, primeiro lugar, porque eu preciso de nota, eu preciso saber, eu preciso prestar um vestibular um dia, e alguma coisa esse livro vai me ajudar. (Vinícius, 17 anos, entrevista, 2007, grifo meu)

Tudo que a gente fica assim... muito obrigado a fazer a gente vai perdendo assim...a vontade de fazer as coisas, então a gente não lê. Às vezes, por falta de tempo. Mas, quando a gente tem que ganhar alguma nota, porque

se não ganhar também não vai ler. Tem que ganhar nota, senão não tem jeito. (Sandra, 16 anos, entrevista, 2007)

O que os jovens alunos dizem dão indicativos dos porquês se realizam leituras na escola e evidencia o princípio da obrigatoriedade que a escola impõe sobre a prática da leitura. Pelo que dizem é possível perceber que há o reconhecimento da importância da leitura em sua formação, mas colocam claramente que em primeiro lugar vem a nota que será adquirida, em suas palavras: que “vou ganhar” através desta ação. Entendimento que surge à medida que, acompanhando o ato de ler, vem as palavras prova, teste, avaliação, ou seja, sempre que a leitura é feita o aluno tem que provar que leu, tem que se submeter às práticas avaliativas. Para Martins (1994, p. 23), nessa “pedagogia” da escola prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, atitude que, muitas vezes, impossibilita que os alunos possam compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

Por outro lado, é interessante ouvir o que os jovens entrevistados têm a falar em relação às leituras feitas fora da escola:

Todos os dias eu leio jornal (*O Popular*), no meu serviço. Por lá ter eu leio com freqüência. Eu até leio bastante livro também. Revista também. No meu serviço tem assinatura da revista *Época* e ai chega uma vez por semana, e eu sempre leio. (Cleusa, 17 anos, entrevista, 2007)

Jornais é sempre, sempre que tem um à disposição eu pego para dar uma olhadinha nas informações, os assuntos. (Raquel, 17 anos, entrevista, 2007)

Bom, costume ler no final de semana. Ler revistas, jornais. Durante a semana, não. Durante a semana o tempo é meio pouco, estudo, trabalho. E no caso, a gente não tem tempo. Às vezes, vejo o telejornal. No final de semana, sempre pego a revista e leio os assuntos da semana. Costumo ler quase toda a revista, ficar informado. (Luís, 17 anos, entrevista, 2007)

Eu adoro ler. Mais freqüentemente eu leio poesia, porque é uma coisa que eu gosto (Alexandre, entrevista, 2007, 17 anos).

A partir do que os alunos mais uma vez falam, é possível apreender que mesmo sem o princípio da obrigação eles fazem suas leituras; são leituras espontâneas. Lêem para ficarem informados, para se distraírem, por isso lêem jornais, revistas, livros. Leituras e leitores da modernidade que se encontram, se

identificam e que fazem repensar nas formas como são conduzidas e significadas as leituras na escola. A esse respeito, Silva (1993, p. 80) lembra que,

A estruturação de uma pedagogia da leitura depende, antes de mais nada, de uma explicitação dos objetivos ou das finalidades que se pretende atingir com o processo de educação do leitor. Sem horizontes bem configurados e bem fundamentados, que orientem o desenrolar das práticas e dos programas de leitura em sala de aula, corre-se o risco de cair no casuismo e na improvisação.

O pouco diálogo sobre os sentidos das leituras na escola, ou como disse Silva (1993) de “horizontes bem configurados”, colabora para que a prática da leitura fique restrita “ao ler para” fazer avaliações e correlatos e reafirma o pensamento que os alunos trazem, como: “o importante, para muitos, é obter nota e não o aprendizado que vão ter com a leitura proposta”. Nesse sentido, pode-se acrescentar às palavras do autor que, sem os fundamentos corre-se o risco de se perder o sentido da leitura e da importância de ser um leitor, principalmente, quando se vive numa sociedade atravessada pela linguagem a qual se configura de diferentes formas, tanto no campo verbal como no campo não-verbal. Formas que se concretizam em textos orais e escritos (diferentes tipos e gêneros); imagens, sinais, símbolos, ícones, etc, os quais requerem que sejam interpretadas por meio de leitura. Pensamento semelhante é discutido por Pennac (1993, p. 78):

Deprimente, de certo modo, essa unanimidade...Como se, das observações de Rousseau sobre a aprendizagem da leitura às de Klaus Mann sobre o ensino das Letras pelo Estado bávaro, passando pela ironia da jovem esposa de professor para chegar às lamentações dos alunos daqui e de agora, o papel da escola se limitasse, em toda parte e sempre, ao ensino de técnicas, ao dever do comentário, cortando o acesso imediato aos livros pela proscricção do prazer de ler. Parece estabelecido por toda eternidade, em todas latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado.

O que estes textos dizem faz repensar a própria constituição da escola, definida nos moldes que a conhecemos e para a qual não faltam argumentos de que assim deve continuar, já que, para muitos, sem o uso de um discurso autoritário o qual se mostra no uso de palavras como “obrigação” as coisas não dão certo ou não funcionam. E mais uma vez as palavras de Pennac (1993, p. 79) tornam-se significativas:

A escola não pode ser uma escola do prazer, o qual pressupõe uma boa dose de gratuidade. Ela é uma fábrica necessária de saber que requer esforço. As matérias ensinadas são ali, os instrumentos da consciência. Os professores encarregados dessas matérias são os iniciadores e não se pode exigir que eles proclamem a gratuidade da aprendizagem intelectual, quando tudo, absolutamente tudo na vida escola – programas, notas, exames, classificações, ciclos, orientações, seções – afirma a finalidade competitiva da instituição, ela mesma impulsionada pelo mercado de trabalho.

Ponto de vista que compartilhado pelos entrevistados quando falam sobre as atividades relativas à leitura que são realizadas em sala de aula:

Eu acredito que tem jeito da leitura ficar mais agradável na classe, se criar ali um círculo de amizade, de brincadeira, de descontração, pra não ficar naquela coisa só repetitiva, só lê, lê, lê, lê... depois só responde, responde, responde...pra chegar no final dá nota. Então eu acho que tinha que ser uma aula que fizesse com que os alunos tentassem junto com a leitura, na sala de aula. Por exemplo, pegasse o texto ou na matéria de matemática e falasse assim: *vamos achar* as soluções dos problemas... então eu acho que interagindo, brincando, conversando, trazendo essas informação *junto com a gente*. Acho que fica melhor do que ficar essa coisa monótona de lê o texto e passar direto pra tarefa. (Vinícius, 17 anos, entrevista, 2007, grifos meus)

Eu creio que tem jeito da leitura ficar melhor. Eu creio sim, depende da forma que o professor vai te passar aquilo, vai te pedir aquilo. Muitas vezes o professor chega na sala e só fala assim: Eu preciso disso e disso. Vocês vão ler isso e isso porque eu preciso de um relatório assim e assim. Ele não sabe te falar. Gente, vamos lê essa matéria que é super importante, é muito boa, e vai servir pra depois vocês fazer um relatório pra mim ver o que vocês entenderam. Então, muitas vezes, ele só chega e exige... então, infelizmente... (José, 16 anos, entrevista, 2007)

Às vezes, se fizer uma aula diferente, fora da sala de aula, uma leitura diferente, pode melhorar, porque só na sala fica muito tenso. (Sandra, 16 anos, entrevista, 2007)

As vozes expressas indicam que a escola tem papel decisivo no despertar, na condução da formação dos leitores e no enriquecimento das práticas de leitura e os alunos percebem que isso é possível e apontam alguns caminhos quando sugerem fazer aulas diferentes num clima de descontração, levando para o laboratório de informática, biblioteca para sair da rotina, do mecanicismo e ir construindo outros modos e gestos de leitura.

Nesse contexto, merece que se destaquem as histórias de leitura vivenciadas pelos jovens alunos. O (re) conhecimento das suas experiências de leitura e de leitor pode auxiliar na composição de outros sentidos para a questão, então, possibilitar que os jovens alunos contem e compartilhem a sua relação com a leitura é

importante para o entendimento do que se passa entre eles. Nessa perspectiva, Fraisse em trabalho conjunto com outros pesquisadores (1997) aborda a importância dos sujeitos falarem de suas experiências leitoras em todas as áreas do conhecimento. Ele diz que as autobiografias trazem representações do ato de ler e se articulam com imagens da leitura na infância e com trajetórias retrospectivas de acesso ao saber ler. Assim, a partir dessa idéia, apresento mais alguns “relatos de aprendizado” e algumas idéias sobre a leitura e o ser leitor, colhidos dos jovens.

Como sabemos a leitura muitas vezes é incentivada pelos pais, na escola ou em outros lugares. Comigo não foi diferente. Desde pequeno influenciado por professores, fui despertando um pequeno leitor. Meus pais também, como um professor me incentivava a ler gibis, quadrinhos, as placas das ruas e estradas, mas o que gostava de ler mesmo era os pára-choques de caminhões. Como crescemos minha vida de “leitor” também cresceu, de gibis para Machado de Assis, e tantos outros autores que passaram por trabalhos na escola (muitas vezes se dependesse só de mim, para comprar um livro só para mim ler, sem “ganhar nada” eu não compraria). Mas, que coisa, hoje no terceiro colegial, pré-vestibulando estou doído atrás de livros para fazer uma prova que vai mudar a minha vida, mas para eu obter uma boa média: uma boa leitura, pois terei que honrar tantos livros, gibis, tirinhas já lidos (Vinícius, 17 anos, narrativa, 2007).

Embora o trabalho ocupe quase todo meu dia, ainda me resta um texto para poder desfrutar das variadas dimensões que se encontram nos livros. É nessa hora que viajamos na leitura, no contexto e nas frases, tornando-me parte do livro. A personagem central da história, capaz de criar nomes, ambientes complexos. Apesar de querermos fugir da realidade, das palavras é inútil tentar, estamos envolvidos nelas; numa frase, numa palavra, num simples olhar, elas são indispensáveis. Ao olhar nas ruas, casas e mercados sempre vemos algo que nos chama a atenção, obrigando-nos a ler. A leitura é uma ferramenta que, para quem sabe usá-la, nos leva ao topo da imaginação, assim, parar de ler é desistir dos sonhos é abrir mão das dimensões oferecidas num texto (Alexandre, 17 anos, narrativa, 2007).

A leitura surge como um dom, algo que existe dentro de cada um, e muitas vezes é preciso apenas uma influência. Sabe, aquelas coisas que acontecem por acaso. Leitura é um meio de vida, quando alguém quer fugir da realidade e se esconder na fantasia é mergulhar na leitura de um bom livro. Não é necessário saber explicar cada palavra que você lê e não entende, mais por estar tão envolvido acaba compreendendo o que elas dizem (Cláudia, 17 anos, narrativa, 2007).

Ainda com três anos minha mãe pegava pequenas histórias e lia para mim. Eu gostava de ler os Três Porquinhos, a Bela Adormecida e a Turma da Mônica, até hoje eu gosto de ler gibis (Elza, 17 anos, narrativa, 2007).

Eu conheci a leitura dentro de uma escola quando comecei a estudar, aí eu nunca mais parei de ler. As pessoas sem leitura não são ninguém na vida, por isso nós temos que aprender a ler, escrever, porque sem a leitura você

não arruma trabalho, pois tudo que nós vamos fazer hoje, nós precisamos da leitura (Paulo, 17 anos, narrativa, 2007).

Desses “relatos de aprendizado feitos por aprendizes” emergem o perfil dos leitores desse trabalho e permitem uma reconstrução dos já-ditos existentes sobre a não-leitura dos jovens. E no cenário que está se constituído não é possível operar com novos objetos, outros portadores de texto, outros espaços e outros leitores tendo como referência imagens e representações que não correspondem diretamente ao tempo presente.

O que coloco vale também para as representações de leitura e de leitores, por isso, é importante trazer mais algumas palavras dos jovens alunos para somar às que já foram apresentadas e perceber como eles se representam como leitores.

Eu não me considero uma leitora assim...porque eu acho que um bom leitor é aquele que lê livros, lê muitas coisas e eu não leio o bastante pra ser considerada uma leitora daquelas boas. Eu leio bastante, mas não tanto para ser considerada uma leitora (esta entrevistada diz ler alguma coisa todos os dias e que lê a bíblia diariamente). (Divina, 18 anos, entrevista, 2007)

Eu me considero um leitor porque em relação a outras pessoas, considero sim. Porque eu tenho o hábito de leitura, é difícil o dia que eu não leio alguma coisa, nem que seja um artigo no jornal eu leio. Pelo menos durante a semana toda. (Cleusa, 17 anos, entrevista, 2007)

As falas demonstram um entendimento do que é ser um leitor. Os jovens percebem que não se constitui leitor apenas aquele/a que lê livros, mas que existe um sujeito leitor que interage com livros e com diferentes objetos de leitura, como os jornais, as revistas e o computador. E é interessante observar que estas representações de leitor ocorrem mesmo quando em suas falas é possível ouvir “ecos” das vozes sociais que qualificam e também desqualificam determinadas leituras e leitores.

Muitas vezes a imagem de um leitor “ideal” faz com se perca de vista ou seja obscurecida a visão de um leitor real, aquele que efetivamente está próximo, um leitor concreto que traz (e faz) consigo leituras também concretas, como as que estão aqui relatadas. Nesse sentido, é importante ressaltar que, durante as entrevistas, ao serem perguntados se tinham e-mail, se recebiam e enviavam

mensagens por meio eletrônico, a maioria disse que sim, o mesmo ocorreu com o uso do telefone celular. A essas idéias seguem os seguintes questionamentos: acaso os envios e recebimentos de e-mails não exigem leitura? Os anúncios de produtos comercializados virtualmente não exigem leitura? As regras que devem ser seguidas para que os jogadores possam interagir nos jogos eletrônicos não precisam ser lidas? O consumidor que, para entender o funcionamento de um aparelho consulta o manual de instrução, também não realiza uma leitura? Os internautas, de um modo geral, não são leitores³?

Se não é muito comum ver os jovens freqüentando bibliotecas ou entrando em livrarias comprando livros com a mesma freqüência que entram e/ou freqüentam locadoras ou lan houses, ou mesmo entusiasmados com um DVD – o que nem sempre se vê com o livro, implica redimensionar os espaços de leitura. Tais questões demonstram que as diferentes práticas de leitura e os diferentes tipos de leitores que se constituem, nesse cenário, estão além dos modelos idealizados ou canonizados por uma concepção elitista de leitura, como já dito por Abreu (2001).

3.2 ESCOLA E SOCIEDADE: diálogos em construção

Quando me propus enveredar pelos caminhos da leitura, dos leitores e dos jovens, parti do princípio da incompletude e do inacabamento característico do ser humano, como diz Paulo Freire (1983, p.28) “o homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta”. Características que se fundam no entendimento de que o homem é um ser em construção, bem como o que dele provém, portanto, as coisas que emergem das pessoas podem ser tomadas como um sempre construir- desconstruir-reconstruir, pensamento que fortalece os temas e os pontos de vista aqui postos em discussão.

Mas isto se torna possível, também, porque as considerações e análises feitas ao longo deste trabalho pautam-se na historicidade dos sujeitos investigados, isto é, os sujeitos com os quais e sobre os quais dialogo são compreendidos a partir de uma visão social e histórica sem a qual, no meu entendimento, não conseguiria apreender com mais fecundidade os temas abordados.

Sendo assim, quando há a percepção de problemáticas no âmbito das instituições sociais, nesse caso, na escola, não se pode desconsiderar que esta instituição compõe-se também historicamente, daí sofrer as conseqüências de uma estrutura social e econômica geradora de profundas desigualdades sociais, culturais e econômicas que afetam seu sistema interno e sua projeção externa. Afetam diretamente os sujeitos que dela precisam para adquirir os conhecimentos sistematizados, principalmente o saber ler, interpretar, escrever, contar e, mais, saber operar socialmente com essas práticas de modo que se torne “dono” de si e possa usufruir com dignidade e autonomia dos benefícios provenientes dessas práticas.

Para focar mais alguns pontos importantes que envolvem esta discussão, enfatizo que na elaboração desse texto estou considerando as condições físicas e pedagógicas da escola, as condições de trabalho dos professores e entendendo que a escola é uma das instituições que por definição deve mediar a incorporação dos jovens à sociedade, contudo, sofre as agruras de um sistema político que ainda não incorporou verdadeiramente ao seu discurso e prática a escola e não deu a ela o espaço merecido, compatível à sua importância social e cultural para a vida dos cidadãos.

No caso do ensino médio, Mello (1999 apud CARRANO, 2007) denominou esta etapa da educação como um ensino de minorias sobreviventes, face ao pouco acesso que os jovens têm à escolaridade pós-obrigatória no país, embora haja o reconhecimento de que houve expansão da escolarização para grande parte dos jovens brasileiros. Esta expansão, diz Carrano (2007, p.4), vem atingindo principalmente os jovens das camadas populares. Porém, este mesmo autor chama a atenção para o seguinte:

Em muitos casos, este crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor. Muitas vezes teve-se que fazer mais com menos. É muito provável que a massificação tenha sido acompanhada de uma diminuição do gasto per capita, esticando ao máximo o rendimento de certas dimensões básicas da oferta, tais como recursos humanos, infra-estrutura física, equipamento didático, etc. (FANFANI apud CARRANO, 2007, p. 5).

Os autores questionam este tipo de expansão, ou seja, o aumento da oferta, sem, contudo, correlacionar a este as condições que garantam a qualidade do ensino ofertado, o que, segundo eles, produz uma nova face da exclusão. De acordo com Carrano (2007, p. 5):

Nossa hipótese é que tem se configurado, desde o início da década de 90, uma nova qualidade de seleção pela escola que não mais apenas exclui (por reprovação direta ou por “evasão” induzida) de seu espaço aqueles para os quais estariam destinadas as formas mais degradadas de inclusão econômica. A nova face da exclusão que se encontra em curso nas escolas destinadas aos pobres carrega em si a contradição de ser processo simultâneo de inclusão e exclusão, inclui por incorporar alunos antes excluídos e exclui por submeter jovens pobres a degradados processos de escolarização.

Esta realidade motiva o entendimento de que as práticas escolares e suas contradições movimentam-se sobre um campo de tensões: entre os inúmeros limites desencadeados pela expansão da escolarização, produzindo uma “nova” experiência de escolarização, ao mesmo tempo estendida no tempo e degradada na qualidade; e as inegáveis e imensas possibilidades abertas por uma escola repleta de crianças e jovens originários das classes populares, que trazem para os espaços escolares referências culturais muitas vezes dissonantes, valores por vezes divergentes, lógicas alternativas, realizando, dentro de uma escola “esvaziada”, uma verdadeira disputa por sentidos para esta instituição, Carrano (2007)⁴.

Nos entremeios destas considerações, e de tantas outras que poderiam aqui ser descritas e analisadas acerca do ensino público brasileiro, especificamente, do ensino médio, etapa em que a presença dos jovens é bem expressiva, exponho alguns pontos de vista dos jovens alunos sobre suas experiências de leitura e de leitor na escola. Nesse sentido, e com o desejo de contribuir com a interação entre os alunos-leitores e a leitura feita na escola, visando seus desdobramentos na sociedade, aponto para necessidade de se ampliar alguns diálogos e um desses diz respeito à intermediação que a leitura faz entre os conhecimentos das várias disciplinas que compõem o currículo escolar, fato que é percebido pelos alunos quando falam: “não dá pra aprender nenhuma das matérias sem ler, em qualquer matéria você precisa da leitura”.

3.2.1 Leitura e leitores: presença nas diferentes disciplinas escolares

Este primeiro diálogo é feito a partir do entendimento de que a leitura não é objeto específico nem exclusivo dos estudos de língua portuguesa. Afirmção que tem sido discutida há um bom tempo por diferentes estudiosos, como, por exemplo, Ezequiel Teodoro da Silva, João Wanderley Geraldi, Magda Soares, Regina Zilberman, Agostinho Potenciano, Orlinda Carrijo Melo, entre outros, mas que ainda merece ser destacada, uma vez que pode-se perceber uma certa resistência, em âmbito escolar, a esta idéia e, por isso, professores de outras disciplinas, quando deparam com problemas de interpretação ou de aspectos gramaticais nos textos dos alunos, recorrem ao professor de língua portuguesa chamando-lhe a atenção para tais fatos. Atitude que evidencia que, para muitos professores, esses são “conteúdos” exclusivos dos estudos de português.

Sublinha-se que é necessária uma sensibilização a esta forma de pensar, pois para que ocorra o ensino e a aprendizagem, em qualquer disciplina, a leitura é fundamental, já que é por meio dela que os professores trabalham os diferentes conteúdos curriculares. Ainda, a divisão do conhecimento em disciplinas é uma forma de recorte estabelecida pelo discurso científico, em que separa-se para conhecer, ação que pode provocar muitas “armadilhas”.

O reconhecimento da importância da palavra falada, da escrita, da interpretação, conseqüentemente, da leitura na constituição das aprendizagens reforça a compreensão de que ler e escrever são práticas que estão incorporadas em todas as áreas do conhecimento. Isto significa que o trabalho com a leitura e a escrita não são tarefas exclusivas dos professores de português, já que estas práticas não estão circunscritas a uma única disciplina. Ponto de vista partilhado por Soares (2007) quando diz:

Na verdade, todos os livros são livros de leitura. Na história é leitura, na geografia é leitura, nas ciências é leitura. Daí esse princípio importante que não tem sido plenamente cumprido nesse país, de que todos os professores são responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Cada um na sua área específica, porque é uma peculiaridade da leitura e da escrita. Cada um na sua área de conhecimento.

Todos os livros são para ler, refletir e serem discutidos, logo podem se integrar ao conjunto de atividades que se associam a essas, são inerentes ao

processo de ensino - aprendizagem e dessa forma constituem objeto das diferentes áreas do conhecimento, quer estejam divididas em qualquer disciplina, a saber, português, matemática, história, geografia, biologia, física, artes, entre outras. Assim, quando os professores insistem no discurso da falta de leitura dos alunos é importante chamar a atenção para alguns questionamentos que foram enunciados no capítulo I desse trabalho e que, nesse momento, podem ser respondidas: a quem se destinam as leituras, os textos estudados em sala de aula nas diferentes disciplinas? Quem os significa? A resposta é clara, os alunos e as alunas. Desse modo, se todos os professores usam a leitura para intermediar os estudos que realiza, todos são professores de leitura.

Percepção que os jovens alunos também possuem, e ao serem perguntados sobre a presença da leitura nas diferentes aulas, dizem:

Não tem como aprender história, geografia, matemática sem ler. Não tem como. Aí, para você copiar um trabalho, você tem que lê pra saber o que você ta escrevendo. Então, não tem jeito, tem que ...tem que ler. Se não ler não dá pra fazer nada. Até pra gente andar na rua tem que lê o que ta nas placas, o que a gente ta vendo, imagine pra fazer um concurso, presta um vestibular... passa de ano no colégio. (Sandra, 16 anos, entrevista, 2007)

Não tem como aprender as matérias sem ler, porque assim...geografia, história, biologia tem que estudar mesmo (Paula, 17 anos, entrevista, 2007).

Não. Não tem não. Porque, como se diz, a leitura faz parte da vida. Então, como que você vai responder... uma pessoa, te pergunta algo, como você vai responder se você não sabe? Você não leu? Como você vai responder, um exemplo, uma matéria se você não leu aquilo, se você não aprendeu? Então, a leitura se baseia no aprendizado, na aprendizagem. Quem lê aprende (Alexandre, 17 anos, entrevista, 2007)

Com certeza não, porque para você entender o problema, pode ser de qualquer matéria, você precisa da leitura. (Leonardo, 16 anos, entrevista, 2007).

“Não tem como aprender as matérias sem ler” porque a prática da leitura está entrelaçada com todas as disciplinas, ler é uma prática individual e social necessária para a compreensão de qualquer matéria ou conteúdo escolar.

A percepção da presença marcante da leitura na escola requer dos educadores outras posturas em relação às suas finalidades e metodologias de desenvolvimento. Se isso não ocorre, a leitura continua aparecendo como um mero instrumento escolar e a função do leitor esvaziada, uma vez que, como tem

apontado diversos pesquisadores, a leitura, os textos da e na escola têm sido, para muitos professores, pretextos para a apreensão de conteúdos, para memorizar conceitos, enfim, uma atividade mecânica de reprodução que dificulta o aparecimento da contrapalavra, como aponta os alunos quando dizem os motivos que os levam a fazer as leituras indicadas pelos professores.

A leitura como mediadora do ensino-aprendizagem promove a interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento e fortalece a concepção de que a prática pedagógica dos professores é uma ação que se desenvolve coletivamente, uma vez que todos os professores estão tecidos dentro de uma mesma rede, tecendo juntos a teia de conhecimentos necessários àqueles que estão na condição de aprendizes, os alunos e alunas. Ao reconhecer o caráter integrador da leitura dentro da escola, enfatiza-se que ler e escrever são práticas pedagógicas necessárias em todas as disciplinas.

Além da compreensão que coloca a leitura no centro das práticas pedagógicas dos diferentes professores, é importante ouvir os jovens alunos dizendo como percebem as práticas da leitura em sala de aula e que representações criam a este respeito, uma vez que existe o entendimento do caráter interdisciplinar da leitura e de que é possível tornar as aulas mais agradáveis e diferenciadas. As falas de Manuela, Ana, Leonardo, Cleusa, Alexandre são pontos de partida para que outros modos de praticar a leitura na sala de aula possam ocorrer. Um bom começo é ouvi-los:

Eu acho que tem que fazer atividades diversificadas, diversificadas maneiras com os alunos, levando à biblioteca, pro laboratório de informática, pondo de outros jeitos pra ler, não aquela... passar um livro, alguns livros mais interessantes, mais engraçados... tem muitos livros e tem muitos livros que são muito chatos. (Manuela, 17 anos, entrevista, 2007)

Isso pode acontecer sim. É...através de dinâmicas, o professor pode procurar recursos de tornar a leitura mais agradável, talvez mudar o local da leitura, fazer uma leitura ao ar livre, ir pro laboratório de informática, biblioteca. As aulas expositivas costumam ser bastante cansativas, então essa mudança pode tornar a aula mais atrativa para os alunos, os alunos vão se interessar mais, e com maior interesse vai ser maior, é... a absorção no aprendizado. (Ana, 17 anos, entrevista, 2007)

Com certeza tem jeito, porque a maioria dos alunos ta cansado dessa rotina. Pegar um livro, ler um texto só pra responder umas questões ou pra fazer um trabalho. Isso é...precisa, às vezes, da parte do professor tomar

uma iniciativa de passa assim...uma questão de pegar uma revista pra ler, um jornal, uma coisa interessante, um livro pra fazer um seminário, uma apresentação na frente, isso chamaria mais a atenção dos alunos. (Leonardo, 16 anos, entrevista, 2007)

Ah! Deixar que cada aluno coloque assim...arrumasse um tema, vamos falar sobre tal tema e cada um escolhesse o livro, a reportagem que se interessasse mais em falar, que ia ler com mais prazer. Ele estaria falando do que ele gosta, como ele gosta, então eu acho que isso despertaria mais interesse. (Cleusa, 17 anos, entrevista, 2007)

Todo mundo gosta quando o professor diversifica as atividades. Todo mundo lê um pedaço aqui, outro ali, comenta, fala sobre a matéria. Muitas vezes o modo como a professora fala grava mais do que só quando a gente lê. (Alexandre, 17 anos, entrevista, 2007)

Com efeito, os alunos sabem o que querem, indicam caminhos, como uso de práticas outras durante as aulas, discussões a partir de temas, aulas ao ar livre, escolha de leituras para comentar, mas também “resistem” ao tipo de leitura mecânica feito na escola. Se os jovens alunos fazem as leituras dentro desta perspectiva e frisam a questão das avaliações como o motivo maior para fazerem suas atividades de leitura, demonstram que se adaptaram à dinâmica e prática da própria escola porque necessitam dos resultados desse processo. Nas palavras de Zilberman (2001, p. 46) o avesso do livro é a escola, que sufoca ou suprime a imaginação, instaurando a rotina.

A partir do que dizem os jovens alunos pode-se pensar também que, criando espaços para que eles falem, oportunizando diálogos podem-se construir outros modos de ler e de valorizar a leitura e tudo mais que a partir dela se pode realizar, quer sejam atividades ligadas à oralidade ou à escrita. Talvez se chegue a algum lugar, após análise da organização do trabalho pedagógico na escola e ouvindo os alunos, pois quando se ouve acolhe-se, valoriza-se. Pennac (1993) contribui dizendo:

O que afasta uma criança ou um adolescente da leitura de um livro não é só a televisão, o mundo fascinante dos videogames, das compras nos shopping-centers, dos lanches em cadeias como o MacDonal'd's. Isso ocorre quando o livro deixa de ser “vivo” – a narração ao pé da cama, na infância, na hora de dormir, e passa a ser a “ficha de leitura”, obrigatória para o bom cumprimento do programa escolar. A partir do momento em que livro é dever, tudo contribui para afastar o jovem da tarefa. A espessura intransponível das páginas, a falta de diálogos do texto, a distância cronológica dos personagens.

O que Pennac (1993) está dizendo é reiterado pelos relatos feitos pelos jovens e que já se fazem presente nesse texto. Como esse autor, os alunos sinalizam para situações semelhantes e, assim, resistência, ruptura e deslocamento são palavras que ganham cada vez mais sentido quando se discute sobre leitura, leitor, juventude e escola.

Conseqüência desse raciocínio é o fato que deriva da imposição de uma forma de compreensão do texto lido ou da leitura realizada. Durante as entrevistas os jovens alunos mencionam este fato, ou seja, muitas vezes diante da ação de interpretar a leitura que foi feita, os professores acabam impondo sobre os alunos um único modo de entendimento, isto feito a partir da proposição “sugerida” pelo autor daquele texto (leitor privilegiado). Atitude que, ainda, é muito presente na escola e que remete à herança do livro didático.

O professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão e cria-se uma leitura ideal, assim, a melhor leitura ou a mais correta é aquela que mais se aproxima da que foi proposta pelo autor do livro e, neste caso, a autoridade imediata não é nem o aluno nem o professor, mas o autor do livro (ORLANDI, 2001, p. 43).

Entende-se, então, que essa “pedagogia” abala a relação dos jovens alunos com a leitura porque ele não se sente parte da leitura que faz, uma vez que pela ação do professor já existe uma leitura prevista e ao leitor compete a tarefa de descobrir ou adivinhá-la. Nesse contexto, o leitor não participa da ação de compreensão, ele torna-se apenas um espectador da leitura que faz, ele não precisa se envolver para buscar os sentidos possíveis, pois não há leituras possíveis, mas uma leitura prevista ou uma leitura privilegiada e que se torna legítima à medida que a escola a faz homogênea, algo como uma “monoleitura”. Diante disso, além do silenciamento do sujeito-leitor há o silenciamento de sentidos do texto.

Contudo, na perspectiva que aqui estou trabalhando que é a leitura como uma prática cultural da linguagem, um exercício de interação, o leitor precisa marcar presença porque ele é o produtor de sentidos do texto. E mesmo que se considere que há um leitor virtual inscrito no texto, um leitor que é constituído no próprio ato da escrita ou aquele que o autor imagina (destina) para seu texto, como fala Orlandi (2001), isso não elimina a participação ativa do leitor real (aquele que de fato lê o texto, aqui o jovem) e este pode ser seu “cúmplice” ou um seu “adversário”, daí que mais uma vez a figura do leitor é imprescindível para a construção dos sentidos do

texto, especialmente, quando esse leitor é o jovem. Sujeito que traz consigo sua inquietação, rebeldia e criatividade.

É na dinâmica do processo de leitura que a relação entre o texto e o leitor se aprofunda, é nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores, desencadeando o processo de significação do texto. Por isso, para o desenvolvimento de uma prática que pressupõe a interação entre autor/leitor/texto é importante atentar para o fato de que a relação entre eles nega a possibilidade de se pensar em:

Um autor onipotente, cujas intenções controlassem todo o percurso da significação do texto, a transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação e, ainda, um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura (ORLANDI, 2001, p. 11).

Nega o exercício puro da paráfrase, que ao contrário da leitura polissêmica, centra-se no mesmo ou num único sentido e procura repetir o que o autor disse, bem como apaga noções agregadoras de sentidos, como a noção de intertextualidade. Na leitura parafrásica, a tarefa do leitor é capturar o sentido do texto e não empreender estudos/discussões que visam a busca da multiplicidade de sentidos, característica da heterogeneidade discursiva.

Muitas escolas têm efetivamente construído suas práticas de leitura e compreensão ancoradas na paráfrase e com isso tem impedido que os jovens alunos participem de fato como leitores reais do texto, através da polissemia de que tanto fala Bakhtin (2006). Entende-se, a partir dessas idéias, que no ato da leitura esses sujeitos ficam entrelaçados, logo, na instauração do processo de compreensão da leitura não é possível operar somente com uma possibilidade de entendimento, principalmente se há a concordância de que os textos têm caráter polissêmico é sempre possível se deparar com outros sentidos. E pelo que os jovens alunos têm dito sobre a leitura e o ser leitor, eles querem participar dessa “caça” aos sentidos.

À proposição de uma leitura a um grupo de jovens alunos é preciso levar em consideração as características deste grupo, pois ao determinar a esse a existência de uma única maneira de interpretar um texto lido, o professor fornece a senha aos

alunos para que eles se afastem cada vez mais da prática da leitura, uma vez que lhe é retirada uma das poucas oportunidades que têm de falar por si mesmos, expondo o que entenderam e como entenderam o que estão realizando. Sobre isso Geraldi (2002, p. 89) fala que,

Na prática escolar o “eu” é sempre o mesmo; o “tu” é sempre o mesmo, pois quando o tu-aluno produz lingüísticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é a voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola.

O autor chama a atenção para essa situação porque ela ainda tem ocorrido dentro da escola e fala que embora exista o diálogo em sala de aula, este é, muitas vezes, falso, dado que os papéis básicos dessa interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam e o aluno aprende. Para um entendimento que vai além dessa realidade e que busca redimensionar estas relações entre a leitura, o leitor, o texto e a escola as palavras de Certeau (1994, p. 264) são significativas:

Análises recentes mostram que toda leitura modifica o seu objeto, que uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se, portanto o livro é um efeito do leitor, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de lectio, produção própria do leitor. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles.

Certeau (1994) evidencia muito bem o papel do leitor no ato da leitura e confirma a idéia de que não é possível, dentro do processo de construção de sentidos, operar com apenas um único sentido e ainda impô-lo por meio de uma postura autoritária, a qual, muitas vezes, é assumida pelos professores na escola. Nessa direção, é necessário dizer que quando falo de leitura possível entendo-a constitutiva do texto e ela se situa entre os limites da leitura, em outras palavras, uma compreensão que ultrapassa o espaço da paráfrase e que não extrapola os limites do espaço polissêmico.

As palavras de Certeau (1994) asseguram que é necessário promover cotidianamente o encontro da leitura e do leitor e possibilitar o diálogo entre os dois,

pois leitura e leitor se prendem dialeticamente. Diante do exposto, penso que é relevante trazer o relato feito por dois jovens alunos durante a entrevista, pois num dado momento da conversa eles comentam sobre a atuação de uma professora: Eles a tomam como referência e a têm como boa professora, dizem que durante a aula ela consegue fazer com os alunos participem ativamente e atribuem isso à forma como encaminha a leitura e as atividades em classe. Esta professora trabalha com a disciplina de história.

A professora consegue chamar a atenção dos alunos, ela consegue fazer com que todos prestem atenção, sem falta de respeito, com comunicação. Há um diálogo entre aluno e professor, sem barreiras. Ela consegue passar a matéria da melhor forma possível, fazendo com os alunos consigam entender, consigam perguntar, formular perguntas e consigam comunicar com o professor. Ela consegue dinamizar a aula através de seminários, de formação de grupos de leitura, ela faz leitura acompanhada. Ela faz com que o aluno formule o conteúdo de acordo com o que está na apostila e que apresente o que aprendeu com a leitura que fez e de forma simples comenta a matéria que o aluno explicou, ela apenas complementa a matéria que o aluno explicou. Se houver algum erro, claro, todo mundo tá ali para aprender, a professora ajuda e se for preciso ela explica novamente junto com os alunos, sem que isso fique cansativo. Eu acho que ela consegue prender a atenção do aluno pelo jeito dela, porque ela envolve o aluno durante a aula. Outra coisa, ela quase não passa trabalho pra fazer em casa porque ela sabe da dificuldade que todos têm para vir pra escola porque todos trabalham o dia todo. Ela sabe do esforço que fazemos pra tá aqui estudando. (Henrique, 17 anos, entrevista, 2007)

A nossa professora de história ela lê e explica aí ela fala pra gente ler e explicar, falar o que a gente entendeu. Ela deixa a gente falar, o que a gente entendeu, isso torna a leitura boa porque assim... ao mesmo tempo que você está lendo, está explicando o que aquele trecho está dizendo. A professora não fala sozinha, não concentra nela a aula, sabe. Ela põe todo mundo pra ler, para participar. E todo mundo gosta e participa porque todo mundo lê um pouco aqui, outro ali, comenta, fala sobre a matéria e na hora de responder as atividades, muitas vezes, nem precisa olhar o livro, porque a gente já aprendeu. (Alexandre, 17 anos, entrevista, 2007).

O que os alunos estão dizendo mostra que para a leitura se tornar mais agradável, nos domínios da escola, não é preciso muita coisa e isso fica visível pelo que os entrevistados colocam, mas o que faz a diferença, neste caso, aparece no uso de algumas palavras, como respeito, comunicação, acompanha, juntos, grupos ou seminários, enfim são palavras que remetem ao coletivo e que descentralizam a figura do professor. A professora chama a atenção porque consegue motivar um diálogo em sala de aula e isso a faz diferente. Há um fazer junto, com o aluno e não

para o aluno, enfim, na escola há também um professor que desconstrói o discurso da “não-leitura” dos jovens alunos e do seu desinteresse.

3.2.2 Leitura e leitores: convivência com outras formas de linguagem

A concepção de linguagem que permeia este trabalho é a que a toma como o fio tecedor que une as pessoas umas às outras. Concebida, pois, como espaço de interação social (BAKTHIN, 2006) encontra-se concretamente estabelecida na sociedade por meio do campo verbal e do não-verbal. Quando falo de leitura e produção de sentidos, trabalho a linguagem em seu campo verbal, mas com o entendimento de que a presença do não-verbal é bastante forte nos dias atuais. Na realidade, o verbal e o não-verbal se entrelaçam cotidianamente e tornam-se interdependentes, prova disso são as práticas de leitura vinculadas às imagens, sinais e aos símbolos, bem como aos textos intermediados pelo computador. Os sentidos produzidos pelos textos não-verbais necessitam do verbal para se concretizarem.

Assumindo a idéia da manifestação plural da linguagem, não é possível impor aos leitores, principalmente aos jovens, uma só forma de leitura ou mesmo dizer-lhes dos “bons” livros e com isso imaginar que estará oferecendo as “chaves” que abrirão para eles todas as portas. Atualmente, a convivência com outras formas de transmissão de conhecimentos é inevitável, por extensão, com outras formas de ler, e assim temos, convivendo com o livro, a televisão, o cinema, o teatro, a música, a dança, os jogos, a pintura, a fotografia, a revista, o jornal, os quadrinhos, os desenhos, a escultura, vídeos, DVD's e a internet, enfim, uma infinidade de gêneros do discurso e de objetos que se fazem presença na sociedade e com os quais os jovens interagem.

A noção de gênero torna-se, no âmbito dessa pesquisa, relevante porque nela está contida a idéia da variedade dos textos e da riqueza dos gêneros do discurso, conseqüentemente, da leitura. Fiorin (2006), em estudo sobre o pensamento Bakthiniano, diz que de acordo com este teórico, falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade e que o gênero estabelece uma

interconexão da linguagem com a vida social. Daí estar-se sempre em contato com diferentes gêneros, usando-os na leitura e também na escrita.

Na esteira desse pensamento, pode-se colocar o jovem leitor e as suas diferentes práticas de leitura, assegurando que suas leituras estão situadas no contexto dos gêneros discursivos e no amplo espaço em que se constroem e, ainda, sendo compreendidos como tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo (FIORIN, 2006, p. 61). Nesse sentido, a relação do jovem com a leitura é intermediada pela noção de gênero, já que esses aparecem em diferentes esferas, como a jurídica, a religiosa, a literária e, com o aparecimento da internet, os gêneros chat, blog, e-mail passam a se constituir em uma presença marcante na sociedade. Fato claramente posto pelos jovens interlocutores deste trabalho e aqui considerado.

Essa compreensão me faz propor que este diálogo também se amplie dentro da escola, pois este espaço histórico de legitimação do saber vem se modificando em decorrência de uma diversidade de saberes que circulam e devem circular fora da escola e independentemente dela. Nesse sentido, Libâneo (2006) fala que “os jovens continuam indo à escola, mas carregam consigo saberes, linguagens, comportamentos que, de alguma forma, afetam as relações escolares convencionais”.

Na sociedade contemporânea, é visível a familiaridade das crianças e dos jovens com as mídias, o que indica um fenômeno social e cultural sem volta e a escola como instituição legitimadora do conhecimento precisa atentar-se para esta questão e não ignorá-la ou não dar-lhe a devida atenção. Neste momento, é indispensável que a escola reconheça que o jovem aluno dispõe de outras leituras além das que são oferecidas pela escola, bem como potencialize esses conhecimentos dentro da sala de aula, vinculando-os aos estudos que são realizados.

Quando a escola não considera ou considera pouco a inserção do jovem nessa sociedade do som, da imagem, da técnica ela não consegue acompanhá-lo, o que gera conflitos de várias ordens, os quais centram-se, basicamente, no aluno. Essa centralidade no aluno expõe, mais uma vez, a fragilidade da estrutura da educação e da escola. Esta instituição, nos moldes em que se assenta, não corresponde mais com o público que congrega e isto fica claro em vários momentos

da vida escolar, o que me leva a dizer como outros autores já disseram: a escola não é o único lugar de transmissão de saberes e nem o livro é o único articulador da cultura, mesmo que tenham, ainda, um lugar de destaque. Nas palavras de Libâneo (2006, p. 3):

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, há uma multiplicidade de saberes que circulam em inúmeros canais e lugares. Em frente ao professor, sentam-se alunos que “empapados” em outros saberes, outras linguagens que circulam na sociedade, que não são saberes organizados como as matérias de ensino, mas saberes-mosaico, porque são fragmentos, pedaços da realidade. [...] estamos frente a novas sensibilidades, novas linguagens, outros modos de percepção do espaço e do tempo, da velocidade dos alunos e as imagens, do global e do local que, indubitavelmente, modificam os modos de aprender dos alunos e, claro, os modos de ensinar.

Saberes “mosaicos” que são apreendidos através do convívio com os diferentes meios de comunicação; por meio de experiências vividas coletivamente em diferentes espaços sociais e com diferentes grupos com os quais os jovens se relacionam. As mudanças são perceptíveis e por isso é importante aceitá-las, buscar compreendê-las e desencadear um processo construtivo de práticas educativas leitoras dessas mudanças.

Não há como negar a questão da leitura pelo computador, uma vez que esta forma de ler tem se tornado muito presente entre nós, mesmo que de forma precária os computadores têm se tornado uma realidade nas escolas públicas brasileiras. Muitos alunos, inclusive, buscam sugestões de livros sobre determinados assuntos via computador, outros lêem nas telas, conforme dito pelos jovens entrevistados e ilustrado pelo que a aluna Cleusa fala.

Muitas vezes eu não compro livro pra ler porque eu vou na internet e pego...assim...algum assunto que eu quero, né. Num tem necessidade de comprar se eu já tenho em mãos. (Cleusa, 17 anos, entrevista, 2007)

De um modo geral a presença das mídias tem detonando alguns impactos na sociedade e isso desde o advento do rádio e da televisão, mais recentemente os computadores. Estudiosos dizem que estes instrumentais têm um denominador em comum que é a capacidade de encurtar a distância, a forma de se deparar com a realidade pelo visual, o que tem provocado outras formas de relacionamentos com a

linguagem verbal e não-verbal. No entanto, no convívio com estes objetos a leitura como produção de sentidos não é dispensada, mas sim ressignificada.

No universo do ciberespaço, os hipertextos enchem as telas do computador e lá estão nossos jovens alunos navegando. Se o texto, tal como o conhecemos, propõe ao leitor um percurso fixo, o hipertexto localizado na tela do computador permite ao leitor constituir progressivamente um conjunto de elementos textuais sempre que o desejar, porque é uma estrutura em rede, daí que uma de suas características marcantes é a interatividade. Assim constituído, o hipertexto não tem no leitor-navegador um sujeito passivo, ao contrário, precisa de um leitor ativo, capaz de interagir com ele. Aspecto que, a meu ver, motiva o grande interesse de crianças e jovens pelo uso do computador e de seus recursos.

Realidade que vem provocar rupturas, como fala Chartier (2002, p. 23-24):

O mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição. A originalidade e a importância da revolução digital apóiam-se no fato de obrigar o leitor contemporâneo a abandonar todas as heranças que o plasmaram, já que o mundo eletrônico não mais utiliza a imprensa, ignora o 'livro unitário' e está alheio à materialidade do códex. É ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita. Daí a razão do desassossego dos leitores, que devem transformar seus hábitos e percepções, e a dificuldade para entender uma mutação que lança um profundo desafio a todas as categorias que costumamos manejar para descrever o mundo dos livros e da cultura escrita.

A análise feita pelo autor suscita questões novas em relação às práticas de leitura e em relação ao leitor. Provoca rupturas as quais ocasionam mudanças na percepção dessa realidade e vêm requerer outras posturas da escola e dos professores sobre isso. Desse modo, a escola depara-se com mais um desafio que é buscar formas alternativas de incorporação dessas leituras em suas atividades pedagógicas e utilizá-las de acordo com seus propósitos educacionais e com isso enriquecer o ensino e a aprendizagem dos jovens alunos. Assim, é fundamental favorecer cada vez mais condições para que os meios e espaços de interação tornem-se propícios à produção do conhecimento, que se sabe sempre incompleto e complexo. O que sugere, ainda, investimentos, por parte dos órgãos

governamentais, para o desenvolvimento de projetos que visem a efetização de propostas de trabalho pensadas a partir desse contexto, já que chegando à escola os computadores e com a frequência às lan houses os jovens estão interagindo com mais assiduidade com essa variedade de textos.

Construir percursos, percorrer caminhos, trajetórias que me motiva a propor um último diálogo, o qual deseja entremear-se aos demais que aqui se fazem presentes, principalmente com as vozes dos jovens alunos, os interlocutores diretos dessa exposição. Este diálogo funda-se no discurso que ancora esta pesquisa e que procura nos sentidos sua reconstrução.

3.2.3 Deslocando sentidos e ressignificando discursos

Reconhecer e compreender que existem outras formas e/ou espaços de aprendizagens, além dos convencionais, possibilita a produção de outros discursos sobre muitas ações realizadas pelos jovens estudantes. No decorrer destas páginas busquei enfatizar que na construção do discurso que diz que “o jovem não gosta de ler” estão implícitas uma série de ocorrências que se encontram no fluxo da história e, de fato, concorrem para a legitimação deste mesmo discurso. Por isso, se é direito reivindicar politicamente o acesso às formas do conhecimento legítimo, também é direito reivindicar espaço para a elaboração de outras formas de conhecimento.

Formas que derivam do conhecimento efetivo do jovem aluno, o qual é produzido em suas condições concretas e se tornam conhecidas, nesse trabalho, por meio das falas dos próprios jovens leitores, diante disso, pode-se formular uma outra “ordem” para o discurso em estudo: o jovem lê, ele gosta de ler; o jovem é leitor e a leitura faz parte de sua vida.

A reformulação desse outro discurso surge tendo em vista as discussões que se tecem nesse texto e pelo entendimento de que como realizações simbólicas os discursos ocorrem dentro do movimento da linguagem. Movimento que traz a voz dos jovens, seus pontos de vista sobre a leitura; movimento que por sua dinâmica faz emergir a heterogeneidade dos sujeitos que se constituem na efervescência desse espaço de interação social. O reconhecimento do caráter heterogêneo da linguagem é fundamental dentro da perspectiva que aqui se adota, já que abre para

a possibilidade de se compreender melhor e se reconstruir os já-ditos sobre as diversas situações que emergem no campo da interação verbal social.

O princípio fundador dessa concepção está na base daquilo que Bakhtin denominou dialogia e esta pode ser interpretada como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem e junto com a dialogia temos a polifonia. Esses dois elementos encontram-se entrelaçados e compõem o fenômeno social da interação verbal, daí que não sendo monológica, mas dialógica, heterogênea e polifônica a linguagem, conseqüentemente, os discursos que se produzem por meio desta também o são.

Logo, neles podem ser encontradas diferentes vozes que provêm dos diversos sujeitos históricos e sociais. Desse modo, dentro de uma perspectiva bakhtniana nenhuma palavra é nossa, mas traz marcadamente em si uma outra voz ou vozes. Pode-se dizer que, quando um “Eu” fala, esse falar não provém apenas dele, assim, há nesse mesmo “Eu” um “Outro” que se faz ouvir. Compartilhando dessa compreensão de linguagem, reafirmo que não se podem tratar questões discursivas sem levar em consideração estes elementos, já que nos encontramos imersos num campo “minado” de dizeres, provenientes das mais diversas fontes e que ressoam nos diferentes discursos produzidos na sociedade.

Neste caminho, ao abordar o discurso da não-leitura do jovem aluno e propor uma releitura desse, destaco que uma das intenções está em dar visibilidade a este jovem aluno leitor e às suas leituras, que são presença na sociedade e que se alargam em conjunto com o contexto cultural da sociedade. Este alargamento abre mais espaço para que as formas de conceber a manifestação da cultura se ampliem e a leitura como uma prática cultural, os seus diferentes suportes passem a integrar essa realidade, bem como propiciem condições para que as práticas de leitura efetivamente realizadas pelos jovens sejam reconhecidas e legitimadas. Reconhecimento que pode garantir a qualificação das leituras e dos leitores aqui referenciados.

O desejo de contribuir me reveste de coragem e de uma certa ousadia para propor que se oportunizem aos jovens alunos espaço e condições para que eles acrescentem aos conhecimentos sistematizados produzidos na escola, as leituras do seu cotidiano. E que estas leituras não-consideradas e que, muitas vezes, parecem inúteis ou sem importância possam funcionar como uma ponte entre o que a escola

oferece e o eles trazem. Desse modo, garantir espaço para que práticas de leituras formais e/ou informais se fortaleçam entre os jovens alunos, significa incluir, na sociedade e na escola a cultura da diversidade em todos os sentidos.

Nesse sentido, promover práticas de leituras, acesso a materiais escritos é um meio de garantir a formação do leitor; é aproximá-lo cada vez mais do amplo universo social e cultural da leitura. Neste universo, sabe-se, há espaço para os diferentes gêneros discursivos se manifestarem (serem lidos, socializados, debatidos) e nele podem-se encontrar diversas formas textuais, como os romances, os contos, as crônicas, as lendas, as fábulas, as cartas, os bilhetes, os convites, os cartazes, slogans, músicas, quadrinhos, notícias, reportagens, entrevistas, anúncios, poemas, textos de opinião, e-mails, ou seja, tem-se aí uma riqueza textual. Como diz Bakhtin (apud FIORIN, 2006, p.60), a variedade dos gêneros discursivos é infinita, pois a variedade virtual da capacidade humana é inesgotável. Múltiplas leituras que estão nos livros, nas revistas, nos jornais, na internet e todos à espera dos leitores. Leitores que “caçam” a leitura e que esperam ser “caçados” por ela.

Os alunos leitores do Colégio Estadual Américo Antunes pelas falas das entrevistas querem ser “caçados”, e o que é interessante é que muitos deles já possuem alguns “troféus” dessa caça de leitura, quando questionam sobre os trabalhos feitos com a leitura, quando na escola só lêem o livro imposto e que não é socializado na sala porque vai valer nota, quando levam para a sala de aula outros impressos e os discutem com os colegas, quando dão algumas dicas para o trabalho com a leitura. Esses são alguns “troféus” de resistência.

“Caça” de que fala Certeau (1994) e que por seu intermédio vão se criando práticas e representações de leitura e de leitor que podem ressignificar o discurso, pela via da resistência, de que “o jovem não lê”. Ainda mais, resistência que, pouco a pouco, afeta os professores que têm percebido nessas práticas um começo para a re-leitura do seu trabalho com os jovens, os quais são seus interlocutores no dia-a-dia.

NOTAS

¹AMADO, J. Capitães Da Areia. Rio de Janeiro: Record, 2004. Livro que, entre outros, foi apreendido pela polícia carioca por ocasião do chamado “saneamento ideológico” (ver p. 83 deste trabalho).

²Este texto foi publicado na Revista Virtual Linha Mestra da Associação de Leitura do Brasil. Disponível em www.alb.com.br/pag_revista.asp.

³Enquete realizada de 04 de outubro a 07 de novembro de 2007 pelo sitio web do Enem, levantou, junto aos usuários, o que o internauta mais gosta de ler, além dos livros didáticos solicitados em sala de aula. Em primeiro lugar, com 27,4% das preferências, ficou a opção “Leitura de revistas de informação geral”. Como segunda opção, 26,5% informaram que preferem ler romances ou livros de ficção. A leitura de jornais diários ficou em terceiro lugar, com 22,6% dos cliques e foi seguida de “Revistas de divulgação científica”, com 9,6% dos votos. As duas últimas escolhas foram “Outras publicações”, com 9,2% e “Revista de humor/quadrinhos”, com 4,6%. Disponível em www.enem.inep.gov.br. acesso em 26/11/2007.

⁴Para ler a respeito de questões como estas ver o texto “O direito à juventude na escola que se expande: desafio para a democratização da escola pública no Brasil”, dos autores Paulo Carrano e Mônica Peregrino. Disponível em www.uff.br/obsjovem. Acesso em 15 de Agosto de 2007.

TECENDO CONSIDERAÇÕES

Entre ler e escrever algo (se) passa...

Jorge Larrosa

As considerações aqui tecidas se constroem a partir dos estudos e análises contidos nesta pesquisa e para colocá-las, inicialmente, na superfície dessas páginas, ousou apropriar-me e parafrasear as palavras de Charlot (2001) quando questiona e discute a relação dos jovens com o saber. Ele interroga: por que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo? Por que uns parecem sempre dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender? Por que outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo? Para esse autor, o problema é o da relação entre o desejo e o saber.

O olhar lançado por Charlot (2001) sobre a relação dos jovens com o saber se entrelaça com o que pude perceber em relação à interlocução construída entre os jovens e a leitura. E na especificidade desse estudo fica evidenciada a necessidade de se ressignificar a leitura, sua prática e o espaço dela na vida dos jovens alunos dentro da escola, principalmente, quando há a pretensão de levar o aluno a níveis mais elaborados de leitura e compreensão do que se lê.

E interessa-me contribuir para que esta realidade ou esta história possa ser (re)contada, por isso ao discutir e analisar histórias, representações e discursos sobre o jovem, a leitura e o leitor, que foram e são presenças na sociedade, penso que poderei contribuir para a ampliação da área de estudos da educação, da leitura e do leitor, bem como com os estudos sobre a juventude e, mais, com o deslocamento de sentidos em relação ao discurso que diz que “o jovem não gosta de ler”, pensando, inclusive, que se há um desinteresse do jovem para com as leituras da escola, isso não quer dizer que esses não sejam leitores, pois um fato não se liga diretamente a outros.

Assim, é necessário sublinhar que a pesquisa aqui empreendida possibilitou a formulação de algumas afirmações, as quais retomam questionamentos elaborados

no início desse trabalho, como: os jovens lêem? O que estão lendo? O que gostam de ler? O que pensam sobre as leituras da escola? Temos, então, que os jovens gostam de ler, os jovens lêem. Os jovens alunos, além das leituras escolares, lêem livros, jornais, revistas e na internet interagem com as mais diversas leituras; criticam a forma como os professores desenvolvem a leitura na sala de aula e apontam alguns caminhos sobre essa questão quando sugerem algumas atitudes que os professores podem tomar ao propor e realizar as práticas de leitura na escola. E a este respeito, fica evidente, também, que os jovens querem ser ouvidos, querem participar e que não desejam a passividade, como aparece nas falas deles “só ler, ler...copiar, copiar...”.

Ainda, outras considerações são importantes, entre elas, que a leitura não é tarefa exclusiva dos professores de língua portuguesa, uma vez que a leitura é a presença mais visível entre as diferentes disciplinas, é o eixo que as interrelacionam, daí que nenhuma disciplina escolar está “livre” do trabalho com a leitura e, nesse sentido, todos os professores são professores de leitura e de tudo mais que a ela se agrega: escrita, interpretação, produção de textos. O que me leva a pensar nos possíveis trabalhos que podem ser desenvolvidos de forma coletiva pelos professores das diversas disciplinas, compartilhando objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação e tentando, nos limites do possível, ligar as atividades de estudo ao exercício da cidadania, como sugerem vários outros autores que estudam essa temática.

Outro aspecto significativo deste estudo diz respeito às leituras que os jovens alunos fazem fora da escola e que devem ser consideradas legítimas pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola, bem como devem ser reconhecidas como leituras válidas; como leituras que os aproximam dos textos e que contribuem para a sua formação de leitor. Dar visibilidade às leituras feitas pelos jovens, proporcionar espaço para que eles possam falar delas, discuti-las e potencializá-las em sala de aula significa pensar que é possível construir uma relação entre o jovem e a leitura, entre o desejo e o saber.

Nesse sentido, o percurso dessa pesquisa pode possibilitar que as práticas de leitura, no ensino médio, sejam repensadas e (re)construídas. Para isso, é importante que os professores se achem menos no dever e mais no “valor e no prazer”, bem como na importância e no sentido da leitura e de ser leitor nessa

sociedade. E isso pode acontecer e nas palavras de Pennac (1993) é possível encontrar algumas orientações:

Uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Não fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação biográfica... Proibir-se completamente “rodear o assunto”. Leitura-presente. Ler e esperar. Não se força uma curiosidade, desperta-se. Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar uma outra pergunta. E se o pedagogo em mim fica chocado por não “apresentar a obra no seu contexto”, persuada-se o dito pedagogo de que o único contexto que conta, por enquanto, é o dessa classe. Os caminhos do conhecimento não terminam nessa classe: eles devem começar nela!

Modos de pensar que enriquecem sobremaneira a tessitura dessa pesquisa, porque trazem significativas “orientações educativas” para o desenvolvimento de projetos de incentivo e promoção da leitura. Idéias que trazem o “não” com bastante veemência, frisando o que não se deve fazer, fato que aponta para a existência e outras maneiras de se trabalhar a leitura junto aos jovens. E se à princípio, estas maneiras parecem um pouco “revolucionárias” o que pode, para muitos, tender para a desorganização ou ao descompromisso, principalmente, dentro de escolas, como as brasileiras, herdeiras do autoritarismo, do controle e vítimas de um sistema político e econômico que não tem a educação, nem os educadores e nem os alunos, efetivamente, como prioridade, pode-se pensar que essas orientações esboçam um caminho possível de ser percorrido porque leva em consideração um princípio que é caro para todos: a liberdade. Liberdade que pode levar ao gosto e ao desejo e que precisa começar a ser experimentada.

Vejo, como esse autor, que sempre é possível pensar em formas outras, agradáveis e competentes de trabalho com a leitura e, nesse sentido, acrescento, o que aqui estou nomeando de “elementos para uma pedagogia do namoro com a leitura”, os quais encontram-se ancorados em três momentos: apresentação, sedução e namoro.

A apresentação consiste no contato inicial, pegar na mão, sentir o cheiro, acariciar levemente. Assim, pegar o livro senti-lo, cheirá-lo, passar as páginas; pegar a revista folhear, olhar as figuras, ler o que mais interessar; pegar o jornal, olhar as

diversas notícias, se deter naquela que chamar mais a atenção, visitar sites e abrir aquele que mais gosta. É o tempo da aproximação.

Sedução, passo seguinte à apresentação. Tempo de convidar para sair junto, ficar um pouco mais perto, tempo necessário para conhecer melhor e saber se vale à pena investir num envolvimento “mais sério”. Falar sobre o livro que viu e leu, conversar sobre as notícias do jornal, trocar idéias sobre o tema da reportagem que estava na revista, ouvir sobre a mensagem do e-mail recebido. Momento de preparar os projetos e planejar os passos seguintes. Tempo de preparação para o namoro.

Namoro é o tempo do contato mais próximo, de ficar mais perto e de passar mais tempo junto. Conversar de forma mais aprofundada e discutir as idéias que vão se constituindo nesse percurso. Momentos significativos são vividos nesse tempo, assim, as rodas e os seminários de leitura, as trocas de livros, revistas, mensagens, os desafios e os jogos com a leitura tornam-se situações privilegiados nessa etapa, pois proporcionam a exposição das opiniões a respeito das leituras feitas e que agora podem ser analisadas com mais profundidade. É o tempo de construção do leitor maduro e da leitura mais densa que se fortalece na interlocução, a qual se realiza através da confiança e do respeito construído por meio dessa “metodologia” cheia de encontros, desencontros e reencontros.

Ressalto, então, a figura do professor, mediador necessário que tem como tarefa entrelaçar essas etapas para que elas sejam vivenciadas de modo tranquilo, prazeroso e responsável, pois é ele quem caminha junto com jovens alunos e vai conduzindo e acompanhando cada momento desse trabalho.

Na condição de educadores para a participação social, a escola e os professores precisam estabelecer outras relações com os jovens alunos, reaprender a olhar para eles, refletir sobre o papel da educação na formação de cada um deles e delas e, sobretudo, sobre o seu próprio papel nesta relação, já que a sua proximidade com eles é relevante.

A formação do professor é objeto de contínuas investigações porque esse profissional tem um papel social muito importante na rede em que se constitui a educação, ainda mais quando há a compreensão de que a ação por ele empreendida projeta-se, prioritariamente, para além da escola. Isto é, os reflexos do trabalho por ele realizado são percebidos na e pela sociedade e afetam diretamente os que com ele caminha – os alunos. Nesse sentido, pensar e investir na formação

do professor, revisitando aspectos que envolvem a prática pedagógica desse é reconhecer a centralidade de sua ação no processo ensino-aprendizagem.

O empenho e o compromisso que perpassa o debate que envolve a educação, seus processos e agentes culturais vinculam-se na convicção de que a educação é um processo imprescindível para o crescimento humano, cultural e social da pessoa e que a escola é uma instituição necessária para que isso ocorra.

Ressignificar a história e as representações de leitura, de leitor e de jovem, rever as práticas de leitura realizadas na escola, deslocar o discurso da “não-leitura” dos jovens alunos para o discurso da leitura ouvindo-os e considerando suas falas e dar visibilidade às leituras concretamente realizadas pelos alunos, foram alguns dos objetivos que me propus quando iniciei essa pesquisa e que agora começam a tomar forma. Os contornos estão delineados, mas continuar percorrendo as “trilhas” aqui iniciadas é necessário, pois em se tratando da educação qual seja a área de abrangência e de interlocução há ainda muito por desvendar e há muitas vozes esperando para serem ouvidas.

No que tange o objeto dessa pesquisa, olhares mais fecundos vão emergindo no transcurso das páginas que são construídas e, por isso, muitas outras indagações aparecem e ficam à espera de pesquisas outras que possam ampliar as discussões empreendidas nesse e em outros trabalhos que abordam questões dessa natureza.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____ (Org.). *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 5; n. 6, p. 25-36, 1997.

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2001, p. 139-160.

_____. Prefácio: Percursos da Leitura. In: _____ (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999, p. 9-15.

_____. Os livros e suas dificuldades. *Linha Mestra: Revista Virtual da ALB*. Disponível em <http://www.alb.com.br/pag_revista.asp> Acesso em 08 de setembro de 2007.

ALPÍZAR, L; BERNAL, M. Construção social da juventude. In: *Manual de capacitação em direitos humanos das mulheres jovens e a aplicação da CEDAW, ILANUD/REDLAC*, 2002.

_____. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP. 2006.
AMADO, J. *Capitães da Areia*. 112. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. *Múltiplos objetos, múltiplas leituras; afinal, o que lê a gente?* Disponível em <<http://www.portrasedasletras.com.br/artigos>>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BENCINI, R; BORDAS, M. A. Como o jovem vê a escola. *Nova Escola*. São Paulo, n. 200, p. 28-47, março 2007.

BOGDAN, C. R; BIKLEN, S. K. Entrevistas. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora,

1994, p. 134-204.

BORAN, J. *Juventude, o grande desafio*. 4. Ed. São Paulo: Paulinas, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. ensino de primeira à quarta série*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRENNER, A. K; DAYRELL, J; CARRANO, P. C. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.175-214.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. (Org.). *A Escrita da história: Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 7-37.

CANEZIN, M. T. Contribuições conceituais sobre juventude e suas relações com o trabalho e a educação. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*. Goiânia, v. 1, p. 1-30, 2002.

_____. Jovens, educação e campos simbólicos. *Educativa: Revista do Departamento de Educação da UCG*. Goiânia: Editora da UCG, 2007, p. 11-12.

CARNEIRO, M. L. T. Cultura amordaçada: DEOPS e o saneamento ideológico. In: *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 427-447.

CARRANO, P.; PEREGRINO, M. O direito à juventude na escola que se expande: desafio para a democratização da escola pública no Brasil. *Observatório Jovem*. Disponível em: <<http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index/php>>. Acesso em 15 de agosto de 2007.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, C. M. de. O Brasil lê mal. *Veja*. São Paulo, p. 20, março, 2002.

CAVALLO, G; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, v. 1. 2002.

_____. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, v. 2. 1999.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARTIER, R. *A História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S/A, 1990.

_____. *A ordem dos livros: leitura, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. *A Aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. As Revoluções da Leitura no Ocidente. In: *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil: São Paulo: FAPESP, 1999, p. 19-31.

_____. Prefácio. In: _____ (Org.). *Práticas da leitura*. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 19-22.

_____; BOURDIEU, P. Leitura uma prática cultural (debate). In: _____ (Org.). *Práticas da leitura*. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 231-253.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. Os livros resistirão às tecnologias digitais. *Nova Escola*. São Paulo, p.22-26, agosto, 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Evangelização da juventude: desafios e perspectivas pastorais*. São Paulo: Paulinas, 2007.

CORRÊA, C. H. A. *Entre práticas e representações: um estudo sobre aspectos da leitura na universidade*. Dissertação de mestrado. Campinas, 1999.

DAYRELL, J. T; NILMA, L. G. A juventude no Brasil. *Observatório Jovem*. 2006. Disponível em: < <http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index/php> >. Acesso em 15 de agosto de 2007.

DARNTON, R. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.
_____. História da leitura. In: _____ BURKE, P. (Org.) *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p.199-236.

_____. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: *Práticas da leitura*. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 143-170.

DICK, H. *Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na história*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ECO, U. From Internet to Gutenberg. Palestra apresentada na ItalianAcademy for Advanced Studies in América em 12/novembro/1996. Disponível em: <http://www.italianacademy.columbia.edu/pdfs/lectures/eco_internet_gutenberg>. Acesso em 27 de setembro de 2007.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakthin*. São Paulo: Ática, 2006.

FORACCHI, M. M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FRAISSE, E; POMPOUGNAC, JC; POULAIN, M. *Representações e imagens de leitura*. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J. W. Prática de Leitura na Escola. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002, p. 88-99.

GINZBURG, C. *O Queijo e os vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: *Práticas da leitura*. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 107-116.

GUIA DO PROFESSOR. Produção interna da ONG – Parceiros voluntários. *Tribos*. Disponível em: <<http://www.tribosparceiros.org.br>>. Acesso em 05 de junho de 2007.

HÉRBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: *Práticas da leitura*. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 35-73.

INSTITUTO CIDADANIA. *Projeto Juventude*. s.d. p. 14.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1998.

LARROSA, J. *Estudar/Estudiar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? *Educativa*. Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-45, jan/jun, 2006.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIA, L. de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO, O. C. *Alfabetização e Trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas: Editora da UNICAMP; Goiânia/GO: Ed. UFG, 1997.

_____. *A invenção da cidade: leitura e leitores*. Goiânia: Ed. UFG, 2007.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

NASCIMETO, M.T. et al. *A Educação municipal de São Luís de Montes Belos: avanços, limites e perspectivas*. UEG, 2007 (mimeo.).

NOVAES, R; VANNUCHI, P. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. Ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. Introdução: A leitura proposta e os leitores possíveis. In: _____ (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998,

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e leitura*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, A. A leitura censurada. In: *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999, p. 411-426.

PELLEGRINI, T. *Ficção brasileira contemporânea: ainda a censura?* Acta Scientiarum. Maringá, 23 (1): 79-86, 2001.

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 5; n.6, p.15-24, 1997.

PERROTI, E. Biblioteca não é depósito de livros. *Nova Escola*. São Paulo, p.24-26, junho/julho, 2006.

_____. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor). *Leia Brasil*. Disponível em: <[http://www.leiabrasil.org.br/pontos de vista](http://www.leiabrasil.org.br/pontos%20de%20vista)>. Acesso em 25 de outubro de 2007.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PROUST, M. *Sobre a leitura*. 4. Ed. Campinas: Pontes, 2003.

ROCCO, M. T. F. Leitor, leitura, escola: uma trama plural. *Leia Brasil*. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/pontos de vista>>. Acesso em 10 de agosto de 2007.

RODRIGUES, J. G. *Estrutura agrária e produção familiar: a modernização da pecuária leiteira em São Luís de Montes Belos – Goiás*. Goiânia: Deescubra, 2003.

SANT'ANNA, A. R. de. Leitura: das armadilhas do óbvio ao discurso duplo. *Leia Brasil*. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/pontos de vista>>. Acesso em 21 de julho de 2007.

SILVA, E. T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 3. Ed. Campinas: Papirus, 1991.

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

_____. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. A formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio. *Leia Brasil*. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/pontos de vista>>. Acesso em 10 de agosto de 2007.

SILVA, L. R. da. *Juventude, religião e a utopia da “civilização do amor”*: Estudo de caso das pastorais da juventude do Brasil. Dissertação de mestrado. Goiânia, 2006.

SILVA, M. Tecnologias na escola. In: _____ *Integração das tecnologias na educação*. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro>>. Acesso em 11 de julho de 2008.

SINGER, P. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 27-36.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G; VERSIANI, Z. (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 17-34.

_____. *O livro didático e a escolarização da leitura*. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevista>>. Acesso em 20 de outubro de 2007.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-174.

_____. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 5; n.6, p.37-52, 1997.

TEIXEIRA, V. L. Leituras e leituras na educação de jovens e adultos. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G; VERSIANI, Z. (Orgs.). *Democratizando a Leitura: Pesquisas e Práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 177-188.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com juventude*. Brasília: UNESCO, 2004.

VANUCHI, P; REGINA, N. Apresentação. In:_____. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 7-17.

ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

_____. A leitura como bem público. *Proler*. Disponível em <<http://catalogos.bn.br/proler/artigos/reginazilberman/pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2007.

WADA, M. M. *Juventude e leitura*. São Paulo: Annablume; A Cor da Letra, 2004.

WEINBERG, M. Assim vai mal. *Veja*. São Paulo, n. 1884, p. 120, dez. 2004.

APÊNDICE A – roteiro I

Roteiro do primeiro bloco de entrevista realizado com alunos e alunas do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Américo Antunes dos turnos matutino e noturno.

- 1- Você lê?
- 2- Você gosta de ler?
- 3- O que você lê?
- 4- Quando você lê?
- 5- O que você acha da leitura? O que pensa sobre a leitura?
- 6- Você compra textos para ler? O quê?
- 7- Quando você está em locais que têm textos para serem lidos, como em bancos, bares, lotéricas, você lê o que está ali ao redor?
- 8- Você lê o que os professores pedem? Por quê?
- 9- O que você mais gosta de ler? Por quê?
- 10-Você tem e-mail? Lê as mensagens recebidas? Envia outras?
- 11-Você tem telefone celular? Recebe mensagens? Envia outras?
- 12- Quer dizer mais alguma coisa sobre o assunto que estamos falando?

APÊNDICE B – roteiro II

Roteiro do segundo bloco de entrevista realizado com alunos e alunas do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Américo Antunes dos turnos matutino e noturno.

- 1- Quando a gente está na escola, principalmente, vocês que já estão no 3º ano, sabem que a leitura será uma presença constante no decorrer dos estudos. Mesmo assim, na primeira entrevista, responderam que só lêem o que os professores pedem porque serão feitos trabalhos, provas, caso contrário, não lêem, por que você acha que isso acontece?
- 2- Você acha que tem jeito de aprender história, geografia, biologia, matemática, português e as outras matérias sem ler? Como você vê esta questão?
- 3- Na sua opinião, a leitura é fundamental no ensino? Como isso acontece?
- 4- Na sua opinião, qual seria a possibilidade da leitura se tornar mais agradável na sala de aula, tem como isso acontecer? Como seria? O que poderia ser feito?

APÊNDICE C - narrativa

A composição da narrativa que os jovens alunos escreveram sobre sua história de leitura partiu do seguinte enunciado: A história da relação que vivenciamos, construímos e temos com a leitura é muito importante para que a gente entenda o que vivemos no dia-a-dia com a leitura. Assim, conte um pouco da sua história de leitura.

ANEXO A – narrativa do jovem aluno Henrique

A história da relação que vivenciamos, construímos e temos com a leitura é muito importante para que a gente entenda o que vivemos no dia-a-dia com a leitura, assim conte um pouco da sua história de leitura.

Leitura em minha vida

Quando me deparo com um livro, logo me vem ao pensamento: Será que o livro é interessante?, será que é um tempo jogado fora?, mas com o decorrer das páginas percebo que nem sempre é assim; mas em minha vida não existe somente o livro, existe jornal, revista, entre outros.

Acredito que, com o decorrer dos anos eu já li muito, expendi inúmeras revistas, jornais e revistas me trouxeram muitas novidades em termos de notícias e principalmente novas palavras.

Um primordial de uma boa leitura é a atenção e por isso assim conseguimos discernir os fatos positivos e negativos, enfim, a atenção nos proporciona uma ótima interpretação, e com o avanço da tecnologia tudo ficou mais fácil, pois a internet nos traz muitas novidades, em pesquisas, lançamentos, e tudo mais. Bem, eu só tenho a agradecer a leitura, pois sei que vale a pena hoje é principalmente por causa dela.

P. H. S. 17 anos

ANEXO B – narrativa da jovem aluna Teresa

FCS 17 anos

A história da relação que vivenciamos, construímos e temos com a leitura é muito importante para que a gente entenda o que vivemos no dia-a-dia com a leitura, assim conte um pouco da sua história de leitura.

Desde que comecei frequentar a escola, me interessei por ler, comecei lendo contos infantis como: os três porquinhos, Cinderela, etc. Foi crescendo e aos poucos me interessei por revistas em quadrinhos, me interessava procurar palavras que eu não sabia o significado no dicionário.

Sempre gostei da leitura, foi um marco importante pra mim, saber ler, comecei no Pa-Pe-Pi-Po-Pu e li qualquer palavra, mesmo as mais complicadas.

Com o tempo comecei a ler histórias de amor, quando era menina, aventura e muita comédia, gostava de ler revistas de horóscopo e hoje já li o final frequentemente.

A leitura foi fundamental na minha vida, através dela, sei me comunicar por vários meios da tecnologia, como celular, Internet, entre outros. Posso dizer que a leitura me ajudou a ser uma pessoa melhor, mais comunicativa.

Para agente, conviver no dia-a-dia sem a leitura seria ^{quase} completamente impossível.

A minha história então foi fundamentalmente de grande valor pra mim.

ANEXO C - lista de livros

Relação de livros mais procurados para empréstimo na Biblioteca Pública Municipal “Fagundes Varela” de São Luís de Montes Belos durante o ano de 2007 e primeiro semestre de 2008

Nome do livro	Autor
Jardim Noturno	VINICÍUS, M. de
O fingidor	YAZBEK , S.
O homem que sabia javanês	BARRETO, L.
Por uma semente de paz	JOSÉ, G.
Iracema	ALENCAR, J. de
Os Lusíadas	CAMÕES, L.
Manuelzão e Miguilim	ROSA, G.
Senhora	ALENCAR, J. de
O Guarani	ALENCAR, J. de
A festa	ÂNGELO, I.
Dom Casmurro	ASSIS, M.
Só o amor não basta	TORRES, N.
Sobradinho de queixas	BELINKY, T.
Capoeira de urtigas	BANDEIRA, P.
Rabos presos	ROCHA, R.
A santa e a porca	SUASSUNA, A.
Meninos e meninas	ROCHA, R.
Contos de ontem e de hoje	BARRETO, L.
A bela adormecida no bosque	MACHADO, A. M.
Jogando conversa fora	ORTHOF, S.
O gato que não sabia miar	GODINHO, M.
Nunca é tarde para amar	SELMUTT, C. A.
Marcelo, martelo, marmelo	ROCHA, R.
O auto da compadecida	SUASSUNA, A.
Antes do baile verde	TELLES, L. F.
As caçadas de Pedrinho	LOBATO, M.
O amigo tracajá	CARVALHO, A.

O cavalo transparente	ORTHOFF, S.
A mão e a luva	ASSIS, M.
A enxada	NICOLA, J. de
Entre ecos e outros tecos	NICOLA, J. de
Tieta	AMADO, J.
Cinco minutos	ALENCAR, J. de
O bom crioulo	AZEVEDO, A. de
O seminarista	GUIMARÃES, B.
São Bernardo	RAMOS, G.
Olhai os lírios do campo	VERÌSSIMO, E.
Fogo Morto	AMADO, J.
Anarquista graças a Deus	GATAI, Z.
Historinhas mal criadas	ROCHA, R.
Ritinha danadinha	BANDEIRA, P.
A mão na massa	COLASSANTI, M.
Os bichos que tive	ORTHOFF, S.
Chapeuzinho vermelho	MACHADO, M. C.
A cutia que virou princesa	NEIVA, L.
Viajem na minha terra	GARRET, A.
O inimigo secreto	CHISTIE, A.
Emília	LOBATO, M.
Melhores poemas	AZEVEDO, A. de
Inocência	ALENCAR, J. de
O lobo e os sete cabritinhos	MACHADO, A. M.
Feliz ano velho	PAIVA, M. R.
A felicidade	CAPELÃO, M. A.
Veronika decide morrer	COELHO, P.
Brida	COELHO, P.
Contos escolhidos	VILELA, L.
Ubirajara	ALENCAR, J. de
Meu professor, meu herói	CARRARO, A.
O estudante (I)	CARRARO, A.
O estudante (II)	CARRARO, A.
O estudante (III)	CARRARO, A.

Grande sertão veredas	ROSA, G.
Sagarana	ROSA, G.
Vidas secas	RAMOS, G.
Lucíola	ALENCAR, J. de
O zoológico	PIMENTA, D.
Mundo caipira	CATELAN, A.
O pequeno príncipe	EXUPÉRY, A.
Ciranda de pedra	TELLES, L. F.
Melhores poemas	BANDEIRA, M.
Melhores poemas	MEIRELES, C.
Poesias	MEIRELES, C.
Viva o boi bumbá	BARBOSA, A.
Capitães da areia	AMADO, J.
Amor de perdição	BRANCO, C. C.
O cortiço	AZEVEDO, A. de
Capital federal	AZEVEDO, A.
Memorial de Aires	ASSIS, M.
Auto da barca do inferno	VICENTE, G.
As pupilas do senhor reitor	DINIZ, J.
Sonho de uma noite de verão	SHAKESPEARE, W.
O alquimista	COELHO, P.
Cem anos de solidão	MARQUES, G. G.
Antologia	MORAES, V. de
A arca de Noé	MORAES, V. de
Melhores poemas	ANDRADE, C. D.
Uma professora muito maluquinha	ZIRALDO
A cortina da tia Bá	ROCHA, R.
História de futebol	TORERO, J. R.
Cadê o super herói?	CARRASCO, W.
A mulher de papai Noel	GARCIA, E. G.
A linguagem da mata	FITTIPALDI, C.
Usina	REGO, J. L.
Menino de engenho	REGO, J. L.
A droga da obediência	BANDEIRA, P.

Admirável mundo louco	ROCHA, R.
O mistério de feiurinha	BANDEIRA, P.
O jardim secreto	BURNETT, F.
A bela adormecida	PERRAULT, C.
Baile do menino Deus	ROCHA, R.
O flautista misterioso	BRAULIO, T.
O homem que espalhou o deserto	BRANDÃO, I. L.
Comédias para se ler	ÉRICO, V.
A droga do amor	BANDEIRA, P.
O crime do padre Amaro	QUEIROZ, E.
Inocência	TAUNAY, V.
O cabeloira	FRANQUILIN, T.
Helena	ASSIS, M.
A moreninha	MACEDO, J. M.
Em algum lugar do passado	MATHESON, R.
70 historinhas	ANDRADE, C. D.
O alienista	ASSIS, M.
Chegou o governador	ELIS, B.
Os sertões	CUNHA, E. da
A carteira do meu tio	MACEDO, J. M.
O grande rabanete	BELINKY, T.
No reino da garotada	LA FONTAINE
Os três mosqueteiros	DUMAS, A.
O corsário negro	SALGARI, E.
Maré baixa	MACHADO, A.M.
O poço do visconde	LOBATO, M.
Geografia de D. Benta	LOBATO, M.
Fábulas	LOBATO, M.
O saci	LOBATO, M.
É de ouro ou de lata	MONTEIRO, J.
Aladim da lâmpada	ROCHA, R.
Para viver um grande amor	MORAES, V.
Para uma menina com uma flor	MORAES, V.
A fórmula da esperança	FREIRE, R.

Viver é divagar	FELICIO, B.
Jardim noturno	MORAES, V.
Seleta de prosa	BANDEIRA, M.
O pão selvagem	NASCENTE, G.
Noites no sertão	ROSA, J. G.
O encontro marcado	SABINO, F.
Infância	RAMOS, G.
Cem anos de solidão	MARQUES, G.G.
Tocaia grande	AMADO, J.
No fundo, no fundo, não tem fundo	ARAGÃO, J.
As aventuras do avião vermelho	VERÍSSIMO, E.
Crescer é perigoso	KRUPSTAS, M.
O caso da ilha	BARROS, O.
Os cães e a rede	COELHO, B. J.
Irmão negro	CARRASCO, W.
Em busca do pai	LAPORTA, G. N.
Contrabando de gato	BANDEIRA, P.
A volta ao mundo em 80 dias	VERNE, J.
Suor	AMADO, J.
Triste fim de Policarpo Quaresma	BARRETO, L.
O cortiço	AZEVEDO, A.
A escrava Isaura	GUIMARÃES, B.
Tropas e boiadas	RAMOS, H. C.
Memórias de um sargento de Milícias	ALMEIDA, A. M.
O nome da rosa	ECO, H.
O quinze	QUEIROZ, R.
Incidente de Antares	VERÍSSIMO, E.
A serra dos meninos pelados	RAMOS, G.
Antologia poética	QUINTANA, M.
Lira dos vinte anos	ÁLVARES, A.
O conde de monte cristo	DUMAS, A.
Meu tio avô e o diabo	ORTÊNCIO, B.