

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA
MESTRADO EM TEÓRIA LITERÁRIA

TANTA COISA GUARDADA...

Memórias de leituras

ANA MARIA SABINO

Florianópolis, janeiro de 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA
MESTRADO EM TEORIA LITERÁRIA

TANTA COISA GUARDADA...

Memórias de leituras

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura, área de concentração em Teoria Literária.

Ana Maria Sabino

Prof^ª Dr^ª Tânia Regina Oliveira Ramos.

Florianópolis, janeiro de 2003.

AGRADEÇO

À Tânia pela orientação segura, pelos “corridões” dados quando a confiança teimava em fugir.

A Claudete Segalin de Andrade e Emílio G. Pagotto pelas observações e sugestões feitas ao trabalho por ocasião do Exame de Qualificação.

Às amigas e companheiras de trabalho: Claudete Segalin de Andrade, presença constante e importante no diálogo com este texto; Ivonete da Silva Souza, pela leitura e discussão feita na etapa final do trabalho, principalmente no que diz respeito à apropriação da teoria de Roger Chartier; Marise Veríssimo, pela solicitude com que se dispôs a ler e comentar o capítulo acerca do tema memória; Inês Lucena, pela tradução do resumo para o inglês.

À Maria Tereza Santos Cunha por ter me “apresentado” Roger Chartier.

Aos amigos do Colégio de Aplicação e fora dele pela solidariedade e torcida para que tudo desse certo, especialmente à Inês, Carmem, Jandira, Clau, Marise, Nara, Olza e ao Romeu, João, Thális e Nicolau, amigos de conversas, desabafos e festas.

A Maria Cláudia, Claudete, Nara, Querubina, Tânia e João Nilson, colegas de disciplina que possibilitaram a minha saída para realizar esta pesquisa.

Ao Colégio de Aplicação/UFSC, instituição na qual trabalho, por ter me concedido afastamento integral para efetuar minha formação.

Aos alunos do Colégio de Aplicação, Autonomia e Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário – matéria desta pesquisa.

Aos alunos Beatriz Miranda de Souza, Aline Pereira, Juliana Lopes, Vinícius V. Souza, Gustavo Fernandes da Fonseca, Thiago Jessé de Oliveira – do Colégio de Aplicação, Rúbia Morgan e

Alessandra Knoll – do Instituto Estadual de Educação, e Marília Capela, Marina Bastos, Mariana Molinos e Lara Guimarães– da escola Autonomia, por terem compartilhado comigo, por meio de entrevista oral, suas memórias de leituras.

A Gabriela Wiggers de Andrade, Lucas Sabino Dias, Rarietty Marques Vieira e Vinícius Bertoncini Vicenzi por terem respondido e comentado o questionário piloto.

Aos professores César Cordeiro Vieira – do Instituto Estadual de Educação, Olinda-Maria Azevedo Machado, Selma Zelandra Medeiros, Lúcio Silvério e Danuza Meneghello – do Colégio de Aplicação, e à Bárbara Giese, diretora da escola Autonomia, pelo tempo de aula cedido para a aplicação desta pesquisa.

À amiga Laura Machado pelos ajustes do texto às normas estabelecidas.

À Elba pela atenção e carinho nesse período de convivência na Pós-Graduação.

AGRADEÇO ESPECIALMENTE

Aos meus familiares pelo apoio e incentivo dados durante o percurso deste trabalho.

À minha irmã Zélia pela amizade de sempre.

À minha irmã Fati pela insistência sem tréguas com que me instigou a realizar este antigo projeto.

À minha mãe, Dona Nair, pelas orações diárias, as quais, sem dúvida, trouxeram quietude ao meu espírito nos momentos em que o desânimo e a aflição se avizinhavam.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	9
1 MEMÓRIAS DE LEITURAS: PUXANDO FIOS	14
1.1 OS SUJEITOS DESTA PESQUISA	25
1.2 COMO FORAM COLETADAS AS INFORMAÇÕES	27
1.2.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	27
1.2.2 ENTREVISTA ORAL	28
1.3 RECEPÇÃO DA PROPOSTA DA PESQUISA	29
2 LEITURA: TECENDO SENTIDOS	32
3 ESCOLA: LUGAR DA LEITURA DE LITERATURA	42
4 A LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	46
5 AS PRÁTICAS DE LEITURAS	58
5.1 O VÍNCULO COM A ESCOLA	59
5.2 OS ÚLTIMOS LIVROS LIDOS	70
5.2.1 A LITERATURA INSTITUCIONALIZADA OU O ENCONTRO COM OS CÂNONES	73
5.2.2 A LITERATURA DE MERCADO E A AUTONOMIA DO LEITOR	90
5.2.3 OUTROS CAMINHOS DE FORMAÇÃO DO LEITOR	103
JUNTANDO OS FIOS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
APÊNDICES	136
ANEXOS	159

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a falar de leitura, na perspectiva daquilo que entende Roger Chartier: como uma prática. Nessa direção, me proponho a investigar práticas de leituras de alunos de 2º ano do Ensino Médio de três escolas de Florianópolis, com o objetivo de colher elementos que possibilitem situar em que momento a escola intervém de modo mais incisivo no processo de formação do leitor. Procuo demonstrar também outros agentes que atuam nesse processo e em que medida o livro é um bem cultural para o aluno. As práticas de leituras são rastreadas por meio da aplicação de um questionário e de entrevista oral, ambos com questões retrospectivas a respeito das histórias de leituras dos alunos. A memória, portanto, é o canal através do qual essas práticas de leituras são trazidas à luz, e é abordada na perspectiva da psicologia social, apoiando-me, entre outros autores, em Ecléa Bosi e Michel Pollak.

Palavras-chave: memória – leitura – práticas de leitura na escola.

ABSTRACT

This study deals with reading as Roger Chartier considers it: as a practice. On the same lines, I set out to investigate students reading practices at three schools, in Florianópolis. All students were in their secondary year of high school. The objective is to gather elements to demonstrate in which moment the school influences in a more incisive way in the formation of these students as readers. I also try to show other agents that operate in this process as well as to demonstrate to what extent is a book a cultural gain for the student. Reading practices are observed and investigated by means of a questionnaire and an oral interview, both with retrospective questions about students reading stories. Thus, the channel through which these practices will be brought to light is memory, which is approached in a social psychology perspective, and based on authors as Ecléa Bosi and Michel Pollak among others.

Key words: memory – reading – reading practices at school

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	76
QUADRO 2	91

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a falar de leitura e memória, dois conceitos que se interligam na medida em que tanto um quanto o outro pressupõem o ato de (re)significar.

Na etimologia da palavra leitura, o verbo ler está na sua origem, proveniente do verbo latino *legere*. O que pouco se sabe é que esse verbo, na sua primeira acepção, pertencia ao vocabulário agrícola, com o sentido de colher, ajuntar, armazenar. Para os homens das sociedades antigas, *legere* era um ato sagrado: dele dependia a sobrevivência do grupo ao longo dos rigorosos invernos. Por isso, o ato de colher era revestido de sacralidade, festejado em rituais como um símbolo de fertilidade.

O verbo *legere*, no sentido de colher, “consistia também em selecionar, escolher os frutos da terra”. De *legere* tem-se, portanto, *seligere* (selecionar) e *eligere* (escolher). E desse mesmo verbo, ainda, a curiosa derivação de *intellegere* ou *intelligere* (compreender), que em sua primeira acepção “significava ‘escolher mentalmente entre’, adquirindo, a partir daí, o sentido de compreender, conhecer, perceber, discernir, reconhecer, saber, etc”.

A transferência semântica desse sentido para a acepção que conhecemos atualmente não está explicitada com precisão pelos etimologistas, mas, pelas operações que marcam o primeiro sentido, não é difícil entender a transferência de significado.¹

O verbo *legere* não perde o caráter sagrado quando deixa de simbolizar nas sociedades agrícolas antigas a fertilidade e o ciclo de morte e renascimento com início e o fim das estações. Mas na transferência de significado, *legere* deixa de ser ato compartilhado e festejado por uma comunidade. Passando a ser entendido como depositário de enigmas e segredos desvelados tão-

somente aos iniciados, o ato de ler distanciou-se do homem comum, revestiu-se de aura. É só na contemporaneidade, com a democratização do saber, que a segunda acepção perde o caráter de sagrado. Mas não menos importância.

No sentido de ler, *legere* implica o ato de colher, armazenar e selecionar informação, conhecimento e um tipo particular de experiência – a literária. O que faz também a memória se não colher, armazenar e selecionar as experiências vividas? Ler é dialogar com o texto, é atribuir sentido a partir das experiências e das inquietações do leitor, sentido que, por essas razões, nunca é estável. Essa forma de entender a leitura não é diferente da forma como entendemos a memória, pois o que faz ela senão re-significar os acontecimentos, os ditos e os interditos?

Mas falar de memória e leitura, nesta pesquisa, significa falar de alunos leitores, na contramão, portanto, de algumas pesquisas que têm centrado a atenção na falta de leitura dos jovens; implica também falar das inquietações e dúvidas que permeiam o trabalho em sala de aula quando se fala em formação do leitor. E é com um breve relato que introduzo o que aqui me trouxe.

No decorrer da década de 90, período em que lecionei para alunos de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, chamava-me atenção o fato de as meninas comentarem ou trocarem livros entre si. Essa atitude não era irrestrita, mas em cada turma se destacava sempre um grupo de meninas que, entre outras razões, tinha na troca espontânea de livros algo que o aproximava e o identificava.

Dessa relação com os livros, os meninos não compartilhavam. Porém, se não era comum vê-los comentando ou trocando livros entre si, foi importante presenciar entre eles a colocação de uma nova discussão e, implicitamente, de uma reivindicação: por que os livros infanto-juvenis só

¹ As idéias desenvolvidas em torno da associação entre memória e leitura, bem como os fragmentos citados, foram “colhidos” em: SUTTER, Miriam. Pelas veredas da memória: revisitando ludicamente velhas palavras. In: YUNES,

abordavam questões próprias do universo feminino? Por que os problemas do adolescente do sexo masculino não entravam em pauta? Esses questionamentos, por um lado, expressavam uma mudança de atitude do aluno em relação ao texto literário, em que as antigas discussões em sala de aula sobre por que ler cediam espaço para o que ler; por outro lado, anunciavam claramente um início de mudança desses alunos adolescentes em duas direções complementares: no que se refere à construção de novos paradigmas de masculinidade, em que o homem, neste caso específico, o adolescente, deixa de querer ser visto apenas pelas suas ações externas, e no entendimento da leitura também como diálogo e compreensão de si e do mundo.

Com base na observação desses comportamentos dos alunos, e não querendo discutir (embora avalie a necessidade de uma pesquisa futura) a questão de gênero, não havia como não desconfiar de algumas afirmações como a de que *o jovem não lê*, ou *não gosta de ler*. Não gosta de ler ou não lê o quê?

É claro que quando se pensa no jovem que lê, é importante lembrar que questões políticas, sociais, familiares, econômicas e culturais continuam afastando milhares de outros jovens do convívio com os livros; que, embora não se desconheça a sensível elevação no número de publicações de livros de literatura nas últimas décadas, é fato que a parcela dos leitores que acessam à leitura, notadamente nas classes sociais menos favorecidas, é a de crianças e jovens que freqüentam a escola. Instância por excelência de promoção da leitura, a escola, justamente por isso, é a mais responsabilizada quando pesquisas e reportagens divulgadas pelos meios de comunicação constatarem que a leitura está distante, que não é um valor para o aluno; principalmente para o aluno ingresso no Ensino Médio.

A leitura se realiza como uma prática,² ou seja, pelas formas de ler: com o corpo, com a voz, em um determinado lugar, espontaneamente ou por imposição, dialogando ou não com o texto, pelos modos de ler inscritos num tempo e num espaço.

Sem pretender discutir o leitor na perspectiva “qualitativa” do “bom” ou “mau” leitor, portanto, pretendo com as entrevistas que aflorem as diferentes práticas dos alunos entrevistados, buscando entrever tanto o diverso, porque relativas a leitores específicos, como a unidade a elas subjacente, porque também relativas a leitores que partilham concepções, valores e representações de uma determinada sociedade, de um determinado tempo e lugar.

A partir da descrição e análise dessas práticas de leituras, pretendo “colher” elementos que possibilitem construir um quadro relativo aos efeitos da ação da escola no processo de formação dos leitores entrevistados. Sendo um agente histórico de formação do leitor, em que momento a escola intervém de modo mais incisivo nesse processo? Qual é o seu lugar específico? Em que momento o aluno torna-se independente e busca, por sua conta e risco, as “suas” leituras? Anterior a isso: a escola está trabalhando no sentido de formar leitores autônomos antes de concluírem o Ensino Médio? Que outros agentes de formação interferem nesse processo e de que forma? Que leitor está se formando? Essas perguntas orientarão o caminho a ser percorrido nesta dissertação.

Nesta pesquisa, as práticas de leituras serão rastreadas por meio da aplicação de um questionário e de entrevista oral, ambos com questões retrospectivas a respeito das histórias de leitura dos alunos, buscando lembrar as primeiras leituras ouvidas e o que leram no Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries, mais especificamente, que livros ficaram na memória e os últimos livros lidos. Se esses livros foram lidos a pedido do professor, ou leitura espontânea. Se hoje

² CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. (org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

gostam de ler, se lêem e o quê lêem além da literatura ensinada, que consta nos programas do ensino regular.

A memória, portanto, é o canal através do qual se trarão à luz as práticas de leitura. Mesmo porque não há leitura sem memória, sem as associações a textos anteriores, ao acervo de vivências, ao repertório de narrativas³ que ouvimos desde a mais tenra idade; não há leitura sem a memória dos livros lidos.

Assim, esta pesquisa estrutura-se em torno de cinco capítulos. Nos dois primeiros, falarei sobre memória e leitura. O tema memória será tratado na perspectiva da psicologia social, apoiando-me, entre outros autores, em Ecléa Bosi⁴ e Michel Pollak.⁵ O tema leitura será abordado na perspectiva daquilo que entende Roger Chartier:⁶ como uma prática, ou seja, como um modo de ler inscrito num tempo e espaço determinados. No terceiro capítulo falarei do lugar da literatura na escola, das razões que transformaram a sala de aula em espaço privilegiado para o trabalho com o texto literário, e também da aliança entre escola e mercado editorial. No quarto capítulo, comentarei três trabalhos, escritos entre as décadas de 70 e 90, sobre a prática pedagógica da leitura de literatura no Brasil, França e Inglaterra, procurando neles elementos que permitam refletir, entre outras questões, sobre o lugar dos *clássicos* na escola e fora dela. No quinto e último capítulo, subdividido em quatro subcapítulos, abordarei as práticas de leituras dos alunos entrevistados. No primeiro subcapítulo, a partir dos livros lidos no Ensino Fundamental, chamarei a atenção para a importância do trabalho desenvolvido pela escola com a leitura nesse nível de ensino e observarei, mais uma vez, a influência da indústria do livro na sala de aula; nos demais, chamarei a atenção para o afastamento da escola e, conseqüentemente, para outros

³ YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, Eliana (org). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio: PUC; São Paulo: Loyola, 2002. p. 38.

⁴ BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed., São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP, 1987.

agentes de formação do leitor. Falarei do que representa para o aluno a leitura dos *clássicos* e dos livros indicados pelas listas do vestibular, dos livros feitos para o mercado e de outros “gêneros” de literatura, leituras não muito frequentes entre os jovens dessa faixa etária. Todo o esforço procura mostrar alguns caminhos de formação do jovem leitor, hoje.

⁵ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

⁶ CHARTIER, em Textos, impressão, leituras.

1 MEMÓRIAS DE LEITURAS: PUXANDO FIOS

[...] eu não sabia que tinha tanta coisa guardada ...
Marília - EA

O trabalho de rememoração – “intervenção no caos das imagens guardadas”¹ - faz-se de confusões e dúvidas. Mesmo quando essas imagens dizem respeito a fatos específicos e até mesmo mais recentes da história pessoal ou coletiva, como observado na entrevista feita com os alunos entrevistados. Em uma das quatro turmas do Colégio de Aplicação/UFSC, os alunos, num esforço de memória, discutiram entre si e comigo os livros lidos em anos anteriores. Um lembrava do enredo mas não do título, outro o inverso, um outro confundia o nome das personagens, ou trazia para um livro personagens de outro. A série em que leram os livros foi também razão para discussões. Houve um certo frenesi, uma preocupação em localizar as coisas no tempo. Mas a memória embaralhava.

Também não se fica indiferente ao trabalho de rememoração acerca de acontecimentos aos quais se credita alguma importância. Nostalgia, tristeza ou alegria dão o “tom” à matéria narrada, como observado na entrevista oral com três alunas da escola Autonomia, quando uma das alunas lembrou a “musiquinha” da história da D. Baratinha. Essa lembrança contagiou as outras duas, e as três meninas, rindo, cantaram juntas. Foi um momento de euforia esse encontro com uma parte da história, não só individual mas coletiva, que estava adormecida. Nesse caso como no anterior, o grupo teve a função de suporte para a memória,² pela relação de identidade entre as pessoas, pelas coisas que viveram juntas nos anos de convivência escolar.

¹ MALUF, Marina. *Ruídos da memória*. São Paulo: Siciliano, 1995. p. 29.

² BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP, 1987. p. 336. Nesse livro, a autora fala que quando um grupo tem uma relação duradoura, ele atua como um suporte para a memória.

Além de vivenciar com os alunos a emoção do encontro com os objetos do passado e os estratagemas de que a memória se utiliza no seu trabalho rememorativo, foi importante ouvir de uma aluna que ela não sabia que tinha tanta coisa guardada, que uma coisa foi puxando outra...

É por esse caminho que eu começo, porque “coisas guardadas” têm para contar as pessoas mais velhas, nossos pais e avós. Aquelas pessoas que viveram experiências insólitas, trágicas ou engraçadas, com as quais sofremos, nos divertimos ou nos surpreendemos, das quais extraímos uma lição de vida, uma atitude perante a vida. Ainda que seja banido na sociedade capitalista pelo preconceito em torno do que é velho, ainda que lhe sejam recusados os seus conselhos e a sua memória, “coisas guardadas” têm para contar o idoso quando se afasta da vida ativa: com a segurança de quem viveu quadros de referência familiar e cultural reconhecíveis, de quem atravessou um determinado tipo de sociedade com características bem marcadas e conhecidas, pode já unir o começo e o fim.³

Ecléa Bosi, em *Memória e sociedade: lembranças de velhos*,⁴ revela isso na entrevista feita com oito idosos, todos com mais de 70 anos, e tendo em comum, além da idade, haver residido a maior parte da vida na cidade de São Paulo. História de vida e da cidade se entrecruzam, se mesclam. As lembranças da vida pessoal ficam mais nítidas quando associadas a objetos, a acontecimentos políticos e sociais, a festas civis e religiosas, nos suportes da memória. E aí conhecemos histórias ouvidas na infância, cantigas de roda, as peraltices infantis, os primeiros anos escolares e os primeiros livros lidos; a relação, às vezes tão forte, com os avós; as festas natalinas e os passeios na praça da República; conhecemos sobre a imigração italiana, e da vida dura desses filhos de imigrantes; sobre o trabalho pesado a que esses entrevistados tiveram que se submeter na luta pela sobrevivência. Dessas histórias de vida ouvimos vozes marcadas

³ *Ibidem*, p. 22, 39, 40.

⁴ *Ibidem*.

pela alegria e também pela tristeza e solidão, vozes de indignação diante das injustiças sociais, vozes de resignação diante dessas mesmas injustiças, de resignação e também de revolta diante do desaparecimento das paisagens que lhes foram caras - esses objetos biográficos. Através das narrativas, das memórias compartilhadas, delineiam-se seres contraditórios, complexos, que trazem em si as marcas do vivido e do tempo. Mas que nem por isso desistem, como diz D. Risoleta, de “burilar o espírito”.

Sem o trabalho de reflexão, o que seria a lembrança? A memória requer trabalho. Na esteira de Halbwachs, Ecléa Bosi diz que, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas construir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”.⁵

Michael Pollak, dialogando com Halbwachs, entende também a memória como um fenômeno construído, pois se organiza em função das preocupações pessoais e políticas do momento. Para ele, “os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”.⁶

Nessa linha de pensamento, a substância da memória não é vista como um bloco compacto de imagens, vozes e sensações que podem ser revividas tais como aconteceram, impermeáveis aos efeitos do tempo e espaço vividos pelos sujeitos. Ela não é o “almoxarifado do passado”.⁷ Se a memória é trabalho e construção, consciente ou inconscientemente, e se ela exclui ou grava num processo de seleção os materiais que estão à disposição, ela não é a que

⁵ *Ibidem*, p. 17.

⁶ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: [s.n.], v. 5, n. 10, 1992. p. 204.

experimentamos no passado. Da mesma forma que o sujeito já é outro ao atravessar o mesmo rio pela segunda vez, o sujeito que lembra não é o que viveu a matéria lembrada: no processo de rememoração, ele é condicionado pelos valores e representações do presente. O presente tem uma função fundante na construção da memória. O que significa, segundo Marina Maluf, “a elaboração de um novo ponto de vista ou perspectiva em relação ao passado, que reconstrói a vivência primeira e todavia não coincide com ela”.⁸ O distanciamento das experiências vividas produz sobre elas um novo olhar, um novo modo de entender o acontecido, um novo juízo de valor.

Para essa autora, na relembração a imaginação exerce um papel fundamental sobre aquele que lembra, fato ilustrado na fala de D. Brites, entrevistada de Ecléa Bosi: “Tenho medo de faltar com a verdade, às vezes a fantasia atrapalha [...]”.⁹ Os limites entre o que se viveu e o que se acredita ter vivido perdem os contornos. Mas a memória criada, mesmo não coincidindo com a memória do passado, consciente ou inconscientemente, é sentida como verdadeira, sem falsificações. Mesmo nos casos em que elas se inspiram, como lembra Ecléa Bosi, em conversas com os outros, porque com “o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates”.¹⁰

Como já se observou, as lembranças são organizadas pelos valores do presente. Acrescente-se: e pelas necessidades presentes daquele que lembra.¹¹ Citando Sterne, Ecléa Bosi diz que no processo rememorativo o indivíduo colhe do passado o que lhe é mais apropriado: “O material indiferente é descartado, o desagradável alterado, o pouco claro ou confuso simplifica-se

⁷ MENEZES, Ulpiano. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 34, p. 11, 1992.

⁸ MALUF, *op. cit.*, p. 31.

⁹ BOSI, *op. cit.*, p. 234.

¹⁰ *Ibidem*, p. 331.

¹¹ MALUF, *op. cit.*, p.31.

por uma delimitação nítida, o trivial é elevado à hierarquia do insólito [...]”.¹² Ilustrativo é o caso D. Alice, outra entrevistada de Ecléa Bosi, para quem, na perspectiva atual, “A vida é romance, viu?”.¹³ É o presente colorindo o passado, no entendimento de Pollak, desfigurando-o, interpretando-o conforme a ênfase seja dada a um ou outro aspecto da história de vida.¹⁴ Através desse trabalho de construção da memória, ou de invenção da vida, daquilo que se seleciona como mais importante, daquilo que se descarta, consciente ou inconscientemente, do ordenamento dos acontecimentos no tempo, das reflexões e das interpretações em torno do vivido, o sujeito vai construindo a sua identidade e definindo o seu lugar social e as suas relações com o outro.¹⁵

Sobre a relação do homem velho e do homem ativo com a matéria da memória, Ecléa Bosi diz que, diferentemente do idoso, “o homem ativo [independentemente da idade], se ocupa menos em lembrar, exerce menos freqüentemente a atividade da memória”: está entretido nas tarefas do presente.¹⁶

E com mais razão, o que dizer dos jovens entre 15 e 17 anos, sujeitos desta pesquisa?

Inseridos num tempo marcado pelo desejo inesgotável de consumo, pelo descartável, em que tudo rapidamente se supera, pelas relações transitórias do “ficar”, pelo vídeo-clip, pelas noites na internet com amigos virtuais, esses jovens foram convidados a remexer em seus “guardados”. E foi importante constatar que eles se deram “conta” de que têm coisas para contar e do gosto de terem “mexido” em suas memórias de leitura. Os livros lembrados são registros de uma permanência nesse mundo de consumo e fluidez.

¹² STERNE *apud* BOSI, *op. cit.*, p. 28.

¹³ *Ibidem*, p. 61. Sobre essa “personagem”, lembra-se que ela viveu com resignação uma vida inteira de luta. Essa fala é dita quando D. Alice relata a desistência - para se casar - de uma viagem aos Estados Unidos, onde desempenharia a função de dama de companhia de sua patroa.

¹⁴ POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 9, 1989.

¹⁵ *Ibidem*, p. 13.

¹⁶ BOSI, *op. cit.*, p. 23-24.

Os alunos entrevistados sobre os livros lidos entre a 5^a e a 8^a séries e sobre os que estavam lendo ou que tinham lido mais recentemente, cursavam, no momento da pesquisa, o 2^o. ano do Ensino Médio. A distância dos livros lidos no Ensino Fundamental é muito pequena, portanto. Acrescente-se a isso a relação que o jovem tem com o tempo presente, em que tudo é muito objetivo, muito rápido. Para ele, a vida urge, tem que ser vivida intensamente, como uma ordem. Mas se a relação com esse tempo passado tão próximo do presente, em que tudo quase se mistura pelo pequeno distanciamento, e a forma de se perceberem no mundo - fragmentado, multifacetado, não lhes permite ainda uma relação com o tempo - e com o que ele representa (ou), de maior reflexão, as lembranças dos jovens também não podem ser desprezadas: as primeiras leituras, as primeiras imagens, o primeiro livro ou a leitura de um determinado livro são muito importantes na constituição da história do leitor. Uma história que receberá diferentes “versões” no decorrer da vida, em função das necessidades e dos valores vividos no momento em que se rememora, lembrando Marina Maluf ou, em outras palavras, daquilo que lhe é mais apropriado, lembrando Ecléa Bosi.

Considerando, então, a sua inserção num presente em que a durabilidade é coisa do passado, o que lembram, e como lembram esses jovens? Em duas turmas, das sete em que o questionário foi aplicado, o grupo teve um papel importante no processo de lembrar: os fiapos de memória iam se juntando - não de forma pacífica, mas com polêmicas, com idas e vindas - e formando um fio mais coeso, verossímil. Sobre os livros indicados pela escola, por exemplo, títulos e autores eram situados no tempo, acrescidos de comentários (*gostei, não gostei, foi o melhor livro que eu li*). Em muitos casos, para precisar melhor o ano em que tinham lido determinado livro, associavam-no com o professor ou com o trabalho feito a partir dele, como por

exemplo, uma maquete sobre *O dia do curinga*¹⁷ e um trabalho de teatro sobre *Magia das árvores*,¹⁸ em que a lembrança foi se tornando mais clara através do processo associativo, apoiando-se nos suportes da memória. No que se refere a esses livros lembrados pelos alunos, houve um esforço de minha parte no sentido de pesquisar em livrarias, na *internet* e na biblioteca do Colégio de Aplicação os dados bibliográficos de todos os títulos listados, os quais serão referidos a partir de agora em nota de rodapé (mas não na lista de referência). Em decorrência dos equívocos comuns ao ato rememorativo, em que se confunde título com conteúdo de livro, nome de autor, por exemplo, alguns títulos não foram localizados.

Observou-se em uma turma do Colégio de Aplicação que os livros, se não lidos, eram conhecidos de todos, que o universo compartilhado era o mesmo. Nas respostas dadas por escrito, no conjunto dos questionários das três escolas, a memória embaralha, por exemplo: há livros a que são dados mais de um título, como: *As mil taturanas douradas* e *Taturanas douradas*;¹⁹ *O primeiro amor e outros perigos*, *O primeiro amor e outros mistérios* e *Meu primeiro amor e outros perigos*;²⁰ *O grande amor de Adriana* e *Pelo amor de Adriana*;²¹ *Primeiro beijo* e *O primeiro beijo e outros contos*²² etc. A memória embaralha também em relação ao período em que leram os livros. No Colégio de Aplicação, para ilustrar, *O dia do curinga* é citado como tendo sido lido por indicação da escola tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Há desencontro de informação também sobre o que leram a pedido da escola e sobre o que leram espontaneamente. E sobre o livro que indicariam para leitura – entre aqueles lidos entre os 11 e os 14 anos - e as razões para tal, passados 2, 3 ou 4 anos, é necessário não esquecer que são informações produzidas sob a pressão de novos valores – os do presente. E, sendo que outras

¹⁷ Jostein Gaarder. *O dia do curinga*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

¹⁸ José de Oliveira Maqui. *Magia das árvores*. São Paulo: FTD, 1993.

¹⁹ Furio Lanza. *As mil taturanas douradas*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

²⁰ Marçal Aquino. *O primeiro amor e outros perigos*. São Paulo: Ática, 1997.

experiências foram somadas à vida do aluno, influenciando, no mais das vezes, nos juízos de valor sobre as coisas e os acontecimentos, há a possibilidade de nem sempre o que dizem sobre o livro indicado corresponder ao livro que indicariam e ao que diriam sobre esse mesmo livro num tempo passado.

Na entrevista oral, a preocupação deu-se no sentido de abarcar a história de leitura do aluno num tempo mais longo, começando por “colher” as histórias mais antigas, aquelas ouvidas, quando criança, antes de dormir ou em algum outro momento especial. Desse passado mais antigo os alunos têm muitas histórias e gostam de contá-las. Provavelmente porque a distância temporal já lhes tenha permitido construir significados para esse passado. Se o que contam, no entanto, coincide com o que realmente viveram, com a experiência primeira, é outra história e não vem ao caso. O certo é que o passado não é um depósito de onde se limpa a poeira dos objetos guardados e eles surgem inteiros, intocados, com o brilho original. Esse passado está sendo visto ou interpretado por um sujeito que não é aquele dos 4, 5 anos de idade, que ouvia as histórias com uma emoção diversa da que o toma hoje, ao contar o que viveu. Ele está condicionado pelos valores e representações do presente, como já se observou. Curioso, nesse sentido, o sentimento de frustração²³ expresso por Gustavo²⁴, ao não se lembrar das suas histórias de leitura:

Eu, da infância, não tenho nenhuma lembrança, eu não lembro de ninguém contar história pra mim, não lembro dos livros, nem de cabeça... A única lembrança que me vem é mais recente, bem recente, que é a do primeiro livro que eu li espontaneamente, por indicação de um amigo meu [...].

²¹ Ricardo Ramos. *Pelo amor de Adriana*. São Paulo: Ática, 1988.

²² Clarice Lispector. *O primeiro beijo e outros contos*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

²³ Esse sentimento de frustração não aparece objetivamente na transcrição das falas; é algo muito sutil, que se vai percebendo no desenrolar da entrevista, através da entonação, dos gestos do corpo, por exemplo.

²⁴ Os alunos nomeados no corpo deste trabalho autorizaram o uso de seus nomes.

Não ter o que contar parecia significar que estava excluído de um universo de valor: o do livro e da leitura. O sentimento de fazer parte do grupo aconteceu com alívio mais adiante na entrevista, ao ouvir as histórias dos companheiros, que lhe serviram de suporte para a memória:

Pra dizer que eu quase não tinha livro, eu me lembrei agora que eu tinha um livro com desenhos que tem até hoje em dia que é o Ursinho Puff.²⁵ Eu lembrei porque tinha o livro e a fita. Eu ouvi muito, eu ouvi muito aquela fita. Tinha até música [...].

Desses momentos da infância, alguns alunos têm imagens²⁶, como é o caso do Thiago:

Geralmente era em dia de chuva, bastante chuva, no lado da janela, no quarto da mãe, o meu pai contava, ele lia uma historinha só, não vem muito o nome na cabeça, só que eu lembro, eu tenho até uma foto com o livro na mão, eu gostava tanto do livro... eu era pequeno, nem sabia ler... Me lembra mais na história a chuva, aquela chuva bem grossa... Aliás, hoje quando chove mais grosso eu me lembro das histórias.

Como no caso da Aline que lembra do avô que, como Xerazade, ia inventando histórias sobre um cachorrinho, e criando na menina uma expectativa para a continuidade da narrativa:

Geralmente o meu avô me levava no Pré, aí a imagem que me vem é a de ele me levando pra escola, e eu chegando na escola. E quando a gente ia, ele me contava histórias. [...] Ai, eu não me lembro direito, mas era sempre de um animal, eu não lembro direito o que era. Era sempre uma história contínua, então eu esperava ele vir me buscar, pra continuar a história.

Já com Alessandra, a imagem de leitura que lhe ocorre é a da mãe, já falecida:

²⁵ Walt Disney. *O ursinho Puff*. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

²⁶ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1991. p. 24. O autor associa as imagens à memória de leitura, de forma que quando se fala de um livro lido na infância, fala-se menos do livro que dos cenários, dos ambientes, dos estados de espíritos em que a leitura foi feita: “o que as leituras da infância deixam em nós é a imagem dos lugares e dos dias em que as fizemos”.

[A minha mãe] sempre estava lendo. E lembro que quando eu já dormia em quarto separado, eu ia no quarto dela e estava ela lá, de madrugada, sentadinha na cama... Engraçado, agora eu faço a mesma coisa, só que ela fumava e eu não fumo... ela sentadinha na cama, com o abajur - tem um abajur que vem uma luz assim bem em cima - lendo, lendo, uns livros grossões.

Outros alunos constroem, juntamente com as imagens, as histórias - e são muitas as histórias contadas - como é o caso do Vinícius:

Quando eu era pequeno, eu me lembro tipo assim de ouvir contar histórias, eu deitado na cama com meu pai, e o meu pai lendo uma mesma revistinha, ele lia pra mim toda noite. Ele me conta hoje que eu enchia o saco. Era uma revistinha que tinha umas fábulas daquelas da galinha e dos pintinhos, do trigo que ela colhe, e os outros animais não querem ajudar ²⁷. Ele contava sempre a mesma história, e quando ele mudava um pouquinho a história, porque ele tinha mania de mudar um pouquinho, eu dizia: ‘ Não, não, não é assim, pai.’ Porque eu já tinha decorado a história.

Como é o caso da Beatriz:

[...] ela [a avó] criava umas historinhas de peixes, de animais, principalmente de animais... e eu pedia, ela à noite tinha que ler ou contar uma historinha dela. Mas eu sempre pedia a mesma história, de um peixinho dourado que queria ter uma cor, aí ele ia lá e tinha uma pessoa lavando um pincel de tinta guache, ele se molhava daquela cor, ia lá e acontecia alguma coisa e ele desistia daquela cor, até que ele descobre que a cor que ele tinha, que era um cinza, era bom, que ele gostava. Ela inventava também outras histórias, bem bonitinhas [...]. Essa da historinha eu imaginava um peixinho. Eu lembro da imagem que eu fazia do peixinho. E de encher o “saco” da minha avó para vir me contar histórias. Eu queria dormir, e ‘vó, vem contar uma historinha’. ‘Ai, Bia, hoje estou cansada.’ ‘Conta, vó, por favor...’ Ela contava uma historinha. ‘Ai, vó, agora de novo...’ Eu não mudava, ela repetia duas vezes a mesma historinha e depois eu pedia outras histórias. Eu incomodava ela... Eu não dormia, então ela dizia: ‘Dormiu?’ ‘ãh, ãh’. Aí ela tinha que contar outra historinha. Às vezes eu enrolava ela durante uma hora e meia, ela tinha que ficar ali uma hora e meia contando historinha...

Como é o caso da Marília:

²⁷ A história relatada é *A galinha ruiva*.

Lembro mais do meu pai. À noite, quando a gente ia dormir, ele botava eu e meu irmão, cada um embaixo de um braço, e contava algumas histórias. Eu lembro que ele contava muitas histórias que tinha vivido com meu avô, só que ele inventava muito, ele inventava que tinha saído para caçar. Eu não tenho essa lembrança, mas ele fala que uma vez ele contou uma história pra gente e a gente só queria essa história. A gente ficava: ‘Pai, conta aquela história, pai’. A gente ficava pedindo de 5 em 5 minutos: ‘Conta de novo aquela história, conta de novo aquela história...’ [...] As minhas avós contavam... Agora que você tocou no assunto, o mais interessante é que elas sempre contaram mais histórias da vida delas, histórias de vida. Só que ao mesmo tempo eu acho que elas também fantasiavam um pouco. A minha avó contava muito quando o meu avô saía para caçar. Ela contou uma vez que eles chegaram voando com um marreco, daí o meu avô não conseguiu torcer o pescoço do marreco e caiu no quintal de casa... Umas coisas assim.

Como é o caso da Juliana:

A única imagem que vem é aquela deitada na minha cama e a minha mãe sentada ao lado lendo o livrinho, toda noite, pontualmente. Ela cantava uma musiquinha e eu ia dormir. [...] Geralmente ela cantava uma musiquinha que a minha avó cantava pra ela, ou tinha um livro que eu adorava que ela lesse, eu tinha toda coleção da Walt Disney, ela leu os contos de Grimm, todos esses contos infantis, ela lia todos. Tinha a do Mogli, que eu adorava de paixão, e tinha uma hora que a indiazinha cantava uma música. E ela cantava a musiquinha, e eu adorava. Eu canto até hoje. [...] Quer que eu cante? “Um passarinho me ensinou uma canção que diz, que quando triste estou, mais triste do que triste estou, eu canto uma canção que diz: *Ai lili, ai lili, ai lou* .

Sobre essas histórias ouvidas na infância, 89,71% dos alunos entrevistados lembram-nas sendo contadas/lidas pelos pais, ou pelos avós, apenas pela figura materna ou ainda, em quarto lugar, pelo professor; ou seja, pais, mães e avós se revezaram nessa atividade mágica de narrar, de partilhar experiências, de imprimir valores, de provocar o riso... e o medo!

Nesse universo de alunos entrevistados, portanto, o meio familiar revela-se importante na construção do imaginário infantil e na construção, também, do futuro leitor. Aliás, gostar de ouvir histórias pode não ser definitivo, mas é um impulso vital na iniciação da criança no mundo da leitura. De acordo com os depoimentos, foi um contentamento para os alunos, quando aprenderam a decifrar o código lingüístico, ler as histórias que até então tinham ouvido contar ou

ler.

A eleição dessas histórias ouvidas na infância, dos livros lembrados e indicados para leitura, ou seja, a memória e o ponto de vista sobre essas questões estão circunscritos neste tempo, marcados por valores e representações deste momento. Ao compartilharem essas memórias de leitura - em permanente modelação -, esses alunos estão também construindo *a* e se conscientizando *da* sua identidade, definindo o seu lugar social e suas relações com o outro. Não é à toa que Mariana diz:

Eu achei legal [falar sobre as memórias de leitura], era uma parte que eu já tinha esquecido... eu sempre fico com aquelas imagens legais da infância, do que eu brincava, do que eu fazia, só que essa parte eu não tinha nunca parado pra pensar, e eu percebi que faz parte de quase tudo que eu sou; eu me formei, eu pessoa, por causa disso. Só que eu tinha esquecido completamente...

Esta fala com certeza representa um aspecto significativo do processo deste trabalho: o de dar oportunidade (não intencionalmente, pois não é objetivo da pesquisa) a esse aluno de se perceber como sujeito, de elaborar com mais consciência – ou re-significar - as suas memórias de leituras.

Mas falar de memórias requer que se situem os sujeitos entrevistados: quem são, onde estudam, qual a realidade escolar e a razão de se ter optado por esses alunos, dessas realidades escolares, e não por outros, que vivem outras realidades.

1.1 OS SUJEITOS DESTA PESQUISA

Para esta pesquisa, então, foram estudados 107 depoimentos escritos e 12 entrevistas orais realizadas com adolescentes, de idade aproximada entre 15 e 17 anos, alunos do 2º ano do Ensino

Médio de três escolas reconhecidas nesta cidade: a escola Autonomia, da rede de ensino particular, o Colégio de Aplicação/UFSC, da rede pública federal e o Instituto Estadual de Educação, da rede de ensino público estadual.²⁸

Convém também mencionar que algumas razões me levaram a desenvolver este trabalho com alunos dessas escolas. A escola Autonomia é uma escola pequena - uma turma por série no Ensino Médio, é conhecida pelo trabalho de leitura que desenvolve, e seus alunos provêm, em sua maior parte, da classe média. O Instituto Estadual de Educação é uma das maiores escolas públicas do país, com mais de seis mil alunos, vinte e sete turmas de alunos cursando o 2º ano do Ensino Médio. Essa escola já foi uma referência em termos de ensino no Estado, em décadas anteriores, e continua sendo, na condição de escola pública. Seus alunos provêm em geral das classes média e baixa. O Colégio de Aplicação é uma referência na cidade, tem entre três e quatro turmas por série, e seus alunos, atualmente, provêm também, em sua maioria, das classes média e baixa. A heterogeneidade sócio-econômica, portanto, é mais presente nas escolas públicas. Embora sejam três realidades distintas no que se refere ao padrão sócio-econômico, os jovens entrevistados dessas três realidades, resguardadas as proporções, a rigor têm acesso à informação, à Biblioteca, no caso das escolas públicas, e ao consumo de certos bens culturais, como CD's, os livros solicitados pela escola, roupas da moda (não de *griffe*, necessariamente) etc. Procurei trabalhar com jovens que, se não refletem uma única realidade escolar, econômica etc, têm alguns valores em comum. Nesse sentido, concordo com Diana Maria Corrêa Noronha²⁹ quando diz que as condições econômicas não são o aspecto mais importante nesse distanciamento, que tanto se tem debatido, entre o jovem e o livro. É indiscutível que um jovem

²⁸ No decorrer deste trabalho, as escolas serão referidas pelas iniciais: EA (Escola Autonomia), CA (Colégio de Aplicação) e IEE (Instituto Estadual de Educação).

com pouco poder aquisitivo adquire menos, ou não adquire nenhum livro. Mas não é razão suficiente, no entanto, para que se afirme que gosta menos de ler.

1.2 COMO FORAM COLETADAS AS INFORMAÇÕES

Esta pesquisa desenvolveu-se em dois momentos: aplicação de um questionário (Apêndice 1) e entrevista oral (Apêndice 2).

1.2.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário, estruturado em torno de perguntas objetivas e abertas, tencionava rastrear as práticas de leituras dos alunos e a conseqüente presença da escola na formação do leitor, por meio dos registros da memória. Foi testado inicialmente com quatro jovens estudantes do Ensino Médio,³⁰ com a preocupação de ouvir críticas e sugestões sobre as perguntas formuladas, sobre a disposição formal do texto e a quantidade de páginas, e de observar, através das respostas dadas, se as questões colocadas estavam claras.

O passo seguinte foi a ida às escolas. No Instituto Estadual de Educação o questionário foi aplicado em duas das vinte e seis turmas de 2º ano, em uma turma do período vespertino e em outra do matutino. Foram distribuídos setenta questionários e devolvidos quarenta e um (58,57%).

²⁹ CORREA, Diana Maria. *A escola e o leitor: um diálogo possível?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1988. p. 15. A autora afirma: “[...] mais do que as condições econômicas, há outros aspectos que fazem o leitor rejeitar a leitura que vem da escola”.

³⁰ Com Gabriela Wiggers de Andrade e Rarietty Marques Vieira, alunas do Colégio de Aplicação, e com Lucas Sabino Dias e Vinícius Bertoncini Vicenzi, alunos do Colégio Energia e da Escola da Ilha, respectivamente. Os critérios adotados na escolha desses alunos foram: serem alunos de 2º ano do Ensino Médio e disponibilidade para

Na escola Autonomia, a única turma de 2º ano do Ensino Médio, no período matutino, era composta de 14 alunos regulares mais dois intercambistas estrangeiros. Foram distribuídos 15 questionários e devolvidos 11 (73,33%).

No Colégio de Aplicação o questionário foi aplicado nas quatro turmas de 2º ano, todas no período matutino. Foram entregues 75 questionários e devolvidos 55 (73,73%).

Na escola Autonomia e no Instituto Estadual de Educação, os questionários foram aplicados em meados de novembro de 2001, e no Colégio de Aplicação, em razão da greve de 100 dias das Universidades Federais, a aplicação do questionário ocorreu somente em fevereiro de 2002.

1.2.2 ENTREVISTA ORAL

A entrevista oral ocorreu em seguida à devolução dos questionários e teve por preocupação não só aprofundar questões trazidas pelos alunos, que eram difíceis de ser comentadas por escrito, pelos limites do questionário, como ampliar o universo das questões pesquisadas. Estabeleceu-se um roteiro inicial, com base nas respostas dadas no questionário, mas se procurou respeitar o aluno valorizando aquilo que ele tinha a dizer, as suas histórias e opiniões, entrevistando, inclusive, que questões/informações novas surgissem a partir dessas falas.

Doze alunos foram entrevistados, sendo quatro individualmente e oito em grupos. Entre as razões de se entrevistar os alunos em conjunto, por um lado, havia o pouco tempo para as entrevistas em função do término do ano letivo e, por outro lado, a idéia de que o grupo poderia servir como um suporte para a memória e que poderia propiciar também debates interessantes

responder ao questionário. Como o questionário seria aplicado em escolas públicas e particulares, procurou-se testar o questionário com alunos dessas redes de ensino.

entre eles. Porém, como nas discussões, com o entusiasmo, os alunos falavam ao mesmo tempo, dificultando o entendimento das falas na transcrição das fitas, considerei necessária a entrevista individual. Da escola Autonomia foram entrevistadas quatro alunas, sendo três em conjunto e uma individualmente; do Instituto Estadual de Educação, duas alunas, individualmente, e do Colégio de Aplicação foram entrevistados dois grupos – um formado de três meninos e outro de duas meninas, e uma outra menina individualmente. Na escolha desses alunos considerei o fato de suas práticas de leituras e opiniões terem tanto pontos em comuns como elementos diferentes, às vezes contraditórios, e de se diferenciarem em alguns aspectos, como na variedade de leituras, nos títulos listados e comentários feitos, por exemplo, do conjunto maior dos alunos entrevistados.

1.3 RECEPÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA

Como já observei anteriormente, no Instituto Estadual de Educação o questionário foi aplicado em uma turma do período matutino e em outra do período vespertino. A turma do matutino, segundo o professor, era uma “turma difícil”. Embora houvesse, em forma de gracejo, algumas críticas ao questionário, como por exemplo, “parece um livro”, a turma me recebeu bem.

Nessa turma, chamou-me atenção um comentário feito por um aluno. Ao falar que eu tinha sido aluna daquela escola e do contentamento, por isso, de estar desenvolvendo ali a minha pesquisa, ele comentou que eu tinha me salvado, que poucos são os alunos dessa escola pública que conseguem chegar à universidade.

A turma do período vespertino, segundo o professor, era uma turma boa para se trabalhar, que respondia bem ao que se pedia. A turma ficou atenta às explicações. Não houve perguntas. Como a aplicação da pesquisa foi feita em meados de novembro, findando o ano escolar, ambas

as turmas responderam ao questionário em casa.

Na escola Autonomia, a diretora, no meu primeiro contato telefônico, disse que a turma de 2º ano talvez não fosse a mais indicada para a pesquisa por ser uma turma atípica: todos gostavam de ler e eram maduros para essa faixa etária. Com o argumento de que eles eram parte dessa realidade, que os que declaradamente gostam de ler também deveriam ser ouvidos, a diretora abriu-me as portas da escola. Sobre a turma, falou ainda que eles gostavam muito de escrever, que eu deixasse espaço para isso, e que eles provavelmente fariam muitas perguntas sobre o meu trabalho. Todos me ouviram com atenção. A professora da turma cedeu-me 30 minutos para a exposição do trabalho, período no qual quatro alunos responderam ao questionário.

No Colégio de Aplicação, provavelmente pelo fato de eu ter sido professora das turmas pesquisadas em 1998 e em 2000, quando cursavam a 7ª. série do Ensino Fundamental e o 1º. ano do Ensino Médio, fui bem recebida pelos alunos. Aliás, alguns alunos demonstraram que faziam questão de participar da pesquisa. Não houve perguntas para tirar dúvidas sobre o trabalho porque a maioria dos alunos conhecia a minha proposta: onze alunos, inclusive, já haviam respondido ao questionário que embasou o projeto que apresentei para ingresso no curso de Mestrado, outras duas alunas haviam respondido ao questionário que serviu como teste piloto para o que foi aplicado definitivamente.

Como a escola estava vivendo um momento atípico em decorrência da greve, ou seja, final de ano letivo em início de ano civil, com adaptação de programas, de término de bimestre etc, apenas uma professora pôde ceder uma aula, o que permitiu que dos 20 alunos presentes, 14 devolvessem o questionário naquele dia. Essa experiência foi interessante porque também permitiu troca de informações sobre os livros lidos: os alunos tiraram dúvidas entre si e também comigo sobre os livros lidos entre 5ª. e 8ª. séries. Foi interessante vivenciar com eles o trabalho

de rememoração.

Vale lembrar que os questionários não foram devolvidos no prazo solicitado; algumas idas às escolas foram necessárias para que se obtivesse esse percentual de devolução.

Para finalizar, é importante observar a história escolar no que se refere precisamente ao tempo de permanência dos alunos nessas escolas onde foi aplicada a pesquisa. Dos 41 alunos que devolveram o questionário no Instituto Estadual de Educação, 1 aluno ingressou nessa instituição na Pré-escola; 4 alunos nas primeiras séries do Ensino Fundamental; 17 alunos entre a 5^a e 8^a séries e 18 alunos entre o 1^o e 2^o anos do Ensino Médio. Dos 55 alunos que devolveram o questionário no Colégio de Aplicação, no Ensino Fundamental ingressaram 25 alunos na 1^a série, 3 alunos na 2^o série e 8 alunos entre a 6^a e 8^a séries; no Ensino Médio ingressaram 19 alunos entre o 1^o e o 2^o ano. Na escola Autonomia, dos 11 alunos que devolveram o questionário, 4 ingressaram nessa escola na 1^a série do Ensino Fundamental; 3 alunos ingressaram entre a 2^a, 3^a e 4^a séries e 4 alunos entre a 5^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental. O tempo de permanência dos alunos numa mesma escola é menor nas escolas públicas que na escola particular, o que leva a inferir que a história de leitura dos alunos dessas escolas públicas, no que diz respeito à interferência da escola, pelo menos, está marcada por essa mobilidade da vida acadêmica. Para onde vai, o aluno leva consigo uma experiência - positiva ou negativa -, que será somada a uma outra orientação e vivência - positiva ou negativa - da leitura de literatura.

2 LEITURA: TECENDO SENTIDOS

Eu procuro buscar a minha realidade no livro... sempre, sempre me faz pensar em alguma coisa que está acontecendo. Todos os livros, na verdade, têm a ver com todos os momentos que a gente está passando.

Mariana - EA

Os livros são como pessoas muito inteligentes com as quais podemos conversar 'numa boa'.

Rarietty - CA

Antes de falar sobre a leitura da literatura, mais especificamente, da prática de leitura da literatura na escola, é importante que se interrogue sobre o que significa o termo leitura.

Como lembra Eni Orlandi,¹ a palavra leitura tem alguns significados: de um modo mais amplo - como “atribuição de sentido” e, nesse caso, podendo ser empregado tanto para a linguagem escrita quanto para a oral, ou ainda como “concepção”, quando se refere à leitura do mundo; de modo mais restrito, acadêmico, a expressão é utilizada para se referir a um aparato teórico e metodológico e, num sentido mais restrito ainda, refere-se à aprendizagem formal, à decifração dos signos, significado, vale dizer, mais difundido nas escolas.

Se a polissemia é característica dessa palavra, a sua abordagem também é múltipla: além da teoria da literatura, nos seus mais diferentes caminhos, a leitura é estudada na perspectiva da história, da antropologia e da sociologia, da semiologia, da lingüística e da análise do discurso, da pedagogia, da psicologia etc. Portanto, entender o que é leitura pressupõe lançar mão das pesquisas realizadas no interior dessas disciplinas.

Mas, não se pode falar de leitura, sem falar, principalmente, em texto e leitor.

É a imagem de leitor que Roland Barthes nos traz ao falar de leitura: a daquele que lê, levantando a cabeça, que interrompe com frequência a leitura, “não por desinteresse, mas, ao

¹ ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez; São Paulo: UNICAMP, 2000. p. 7.

contrário, por afluxo de idéias, excitações, associações”.² Nessa concepção de leitura, é importante observar que quem produz os sentidos não é o autor, mas o leitor: ler levantando a cabeça aponta para o trabalho de tessitura de significados que não se limitam ao texto lido, mas a outras idéias, outras associações, outras imagens e margens que se, por um lado, se nutrem do texto, vão além dele na construção do sentido. Nessa concepção, o sentido não preexiste ao texto, não é algo que já está dado e que compete ao leitor decifrar, trazer à luz, como se fosse um iluminado ou um iniciado nos mistérios da interpretação. Não há um texto oculto esperando a revelação através do trabalho interpretativo do leitor. Não se entende também o autor como a esfinge que propõe enigmas aos viajantes e os devora caso eles não tenham ou descubram a resposta. A relação é outra: “Na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto”.³

Barthes entende a leitura como uma produção de quem lê, na particularidade e subjetividade do sujeito que o leitor se acredita ser.⁴ Não é esta a leitura de quem lê levantando a cabeça? Sem verdade final: a minha leitura, como sujeito finito, é sempre diferente da leitura de um outro sujeito. Se sujeitos finitos, leituras infinitas, “sem fundo, sem regras, sem graus e sem termos”.⁵ Ler um autor a partir de outro, ler num autor um outro: leitura intertextual, circular, que dispersa, que dissemina em outras leituras.

Se a leitura se constrói de elementos significantes do texto, das migalhas de sentido juntadas aqui e ali, funda-se também na memória do corpo: “Ler é trabalhar o nosso corpo,” diz Barthes.⁶ O texto que escrevemos tem vida porque imprimimos nele certa postura. Como a da voz e da escuta, por exemplo, órgãos sensoriais importantes na produção do sentido: o timbre da

² BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988a. p. 40.

³ BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 24-5.

⁴ BARTHES, Roland. Da leitura. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

⁵ *Ibidem*, p. 45.

voz (suave, forte, inseguro, determinado), a entonação (irônica, emotiva, dramática), o efeito que provoca ouvir/pronunciar determinada palavra (que imagens ou sentimentos despertam essas palavras luminosas, pesarasas...), o ritmo da frase... A palavra, nessa leitura, se corporiza. Barthes lembra que os sábios eruditos entendem o texto como o *corpo certo*, que o texto tem forma humana.⁷ Texto/corpo - leitor/corpo: leitor/texto/corpo. Lê-se com o corpo. A leitura é gesto do corpo.

O papel do leitor na construção do significado do texto é uma questão relevante também para Roger Chartier. Como Barthes, Chartier discorda da existência de um sentido que existe no texto *a priori*, que haja uma interpretação “correta”, independentemente do leitor; que o sentido não está no que o autor quis dizer - o que implicaria, repetindo Goulemot, “que o prazer do texto se originasse da coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido”,⁸ mas no como o leitor lê. Em outras palavras, desloca a atenção do texto para o leitor, para o significado que este produz - e aqui, diferentemente de Barthes, numa operação marcada no espaço e no tempo⁹. Por isso, é próprio da leitura ter múltiplas variações que ocorrem tanto no interior de um determinado grupo quanto no do indivíduo: a cada novo tempo e a cada leitura, haverá sempre uma experiência diferente. A cada leitura - e a cada novo tempo, o que já foi dito é re-significado, torna-se outro.

Para Chartier, no estabelecimento do significado da leitura importa não só a experiência do leitor, as operações abstratas de inteligência, mas também “pôr em jogo o corpo”.¹⁰ Goulemot

⁶ BARTHES, em *Escrever a leitura*, p. 42.

⁷ *Ibidem*, p. 25.

⁸ GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p.108.

⁹ CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. (org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 215.

¹⁰ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, [S.l.], 11 (5), p. 181, 1991.

desenvolve essa idéia ao afirmar que “nosso corpo lê e não apenas pelo viés dos olhos”,¹¹ que na leitura existe uma atitude do corpo.

Qual é a atitude do corpo na leitura do corpo do texto? Ler sentado, deitado, alongado, em pé... De acordo com os depoimentos, para Thiago, por exemplo, tomar banho é condição para concentrar-se mais na leitura. Além do banho, sentar-se numa almofada no chão, com o livro sobre a cama, é a forma mais confortável e prazerosa de ler. Vinícius, por sua vez, comenta de forma cômica que há um tempo atrás ele “deitava no [...] travesseiro e botava o livro na frente, daí quando [...] mudava de página, mudava de lado e lia a outra página”. Depois começou a ler sentado, porque deitado dava sono.

Entendendo a leitura nessa perspectiva de que fala Chartier, é oportuno aqui o relato de Alberto Manguel sobre a forma como sua avó lia o Velho Testamento, em que o movimento do corpo participava da leitura, dando a ela a dimensão do sagrado:

Nos textos sagrados, nos quais cada letra e número de letras e sua ordem eram ditados pela divindade, a compreensão plena exigia não apenas os olhos, mas também o resto do corpo: balançar na cadência das frases e levar aos lábios as palavras sagradas, de tal forma que nada do divino possa se perder na leitura. Minha avó lia o Velho Testamento dessa maneira, pronunciando as palavras e movendo o corpo de um lado para o outro, ao ritmo da prece.¹²

Cada atitude do corpo, portanto, estabelece entre leitor e texto um tipo de relação, de fruição.

A disposição de cada um para a leitura (cansaço, sonolência) e os dados climáticos também estabelecem entre leitor e texto um tipo de relação: a leitura feita no anoitecer de um dia de chuvoso, ouvindo o som da chuva bater no vidro da janela, interromper a leitura, olhar através

¹¹ GOULEMOT, *op. cit.*, p. 108-9.

¹² MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. p. 62.

do vidro (Levantar a cabeça. No que pensará esse leitor? Que imagens lhe ocorrerão? Que sentimentos e sensações experimentará?), tomar uma xícara de chá, com uma única luz acesa - a do abajur projetada sobre o livro, certamente influenciará no estado de espírito do leitor (ou o estado de espírito do leitor é que o motiva, nesse dia de chuva, a buscar um/o livro e ouvir o som da chuva no vidro da janela?) e o levará a fazer um tipo de leitura. Essa leitura é muito diferente daquela que se faz no ônibus, a caminho para o trabalho, daquela que faz um leitor adolescente ao ler um livro nem sempre espontaneamente, olho no livro, pensamento alhures, com interrupções para atender ao telefone e se conectar na internet, sem esquecer a música de fundo ou a televisão ligada. Essas leituras - sonhadoras? ausentes? - são também diferentes daquela que se faz (desse mesmo livro?) com olhar fixo, cabeça entre as mãos, quase sem respirar. Em ambas atitudes, lê-se com o corpo. A leitura é gesto do corpo.

Dos usos que são dados ao livro, dos modos de ler e das competências de leitura também dependem as maneiras como o livro é lido pelos diferentes leitores: a leitura de uma tragédia da literatura clássica grega feita por um aluno adolescente munido apenas de conhecimentos rudimentares desse tipo de literatura será muito diferente daquela realizada por um leitor mais maduro com conhecimentos de mitologia ou de psicanálise, por exemplo.

Se um leitor - no nosso caso específico, o aluno adolescente - precisa ouvir a sua própria voz para compreender um texto, ou lê silenciosamente, se tem/não tem uma leitura fluida, sem/com “tropeços”, se tem um vocabulário que atende/não atende às exigências do texto, se tem mais/ou menos facilidade de concentração, se faz/não faz anotações à margem do texto, se intervém ou não sobre os conteúdos lidos, trazendo outras leituras àquela em questão, essas competências influirão no tipo de leitura a ser feita: horizontal e superficial ou vertical, crítica e dialógica.

Os modos de ler - que são *práticas* datadas - são os usos que são feitos do texto pelos diferentes leitores. No nosso universo sócio-cultural, a leitura é extensiva, feita em silêncio e introspectivamente. É importante observar na prática de leitura do aluno se a escolha do livro, por exemplo, é feita pelo assunto ou pelo autor; quais os livros lidos; se essas leituras são sempre “para a escola” ou se são também espontâneas/ sugeridas pelo grupo familiar ou por amigos; o que pensa o aluno quando o livro é indicado pela escola; que tipo de leitura prefere: se de auto-ajuda, se poesia, se leitura para o consumo rápido etc; qual a média de livros lidos no ano; onde e como (no quarto, na sala, vendo TV, ouvindo música) prefere ler; se lê o texto na íntegra, linearmente, ou se faz leitura fragmentada, aos “saltos”; se tem o hábito de escrever sobre os livros lidos em agendas, por exemplo; se socializa as leituras com os colegas; o que busca na leitura: passatempo, um sentido, algo que tenha relação com a vida, informação etc; se sente necessidade de ler ou se lê porque há que se ler; se vê importância na leitura etc.

Os modos de ler deixam vestígios chamados por Chartier de *protocolos de leitura*, e são de dois tipos: “aqueles impostos pela colocação em forma de texto, pelas estratégias de escrita e intenções do ‘autor’ [como título, subtítulos, prefácio, comentários, notas, artimanhas narrativas em que o narrador dialoga com o leitor etc.] e aqueles que resultam da manufatura do livro ou da publicação”.¹³ Neste caso, trazendo para o contexto escolar dos Ensinos Fundamental e Médio, podemos pensar nas produções de livros infantis e juvenis que se publicam atualmente: ler e manusear um livro feito de pano provoca a mesma sensação e disposição para a leitura que ler um livro feito com papel duro, que ler um livro em miniatura ou de tamanho grande de onde saem figuras ao virar a página? Ler um livro com preponderância de imagens é o mesmo que ler um livro sem imagens? Que ler um livro com palavras escritas em letras grandes ou em letras pequenas? Com letras comuns ou com algumas destacadas em dourado? Ler um livro de estrutura

narrativa tradicional é o mesmo que ler um livro em forma de diário, ou de agenda, ou de um livro cuja história se conta a partir de cartões postais contidos em envelopes? É o mesmo que ler um livro do gênero suspense em que o leitor participa da construção da história ao escolher determinados caminhos ou hipóteses de solução de enigmas? É o mesmo que ler um livro de capa dura, com folhas de papel bíblia? Chartier defende a idéia de que nenhum “texto existe fora do suporte que lhe confere legitimidade”,¹⁴ pois que “nem as inteligências nem as idéias são desencarnadas”,¹⁵ ou seja, separadas das formas que as comunicam. E que tanto o texto como o seu suporte, além de se oferecerem à leitura, ditam o modo como o livro deve ser lido.¹⁶

Ao definir como deve ser usado um texto e ao guiar o olhar do leitor para uma determinada interpretação, esses protocolos de leitura trazem implícito um leitor ideal. Aquilo que entendem autor e editor sobre as possíveis competências de leitura de seu leitor, sobre a forma como esse possível leitor pensa, sente e age, apoiando-se nessas *representações*, é que produzem determinado tipo de livro. Por sua vez, os sentidos que os leitores dão aos textos estão em sintonia com o sistema de valores da cultura da qual fazem parte, também estão inscritos num sistema de representações.

Existe uma cultura que dá suporte ao conhecimento, aos valores, às práticas de leitura. Pensando no espaço escolar, o professor indica textos que, embora não atendam a todas as individualidades, pautam-se em alguns elementos referenciais de representação que ele tem do aluno/classe no que se refere às competências de leitura, ao gosto etc. Na leitura, o aluno expressa o seu modo de ser e de pensar, a sua visão de mundo orientada pelos valores culturais da

¹³ CHARTIER, em *Texto, impressão, leituras*, p. 220.

¹⁴ *Ibidem*, p. 220.

¹⁵ CHARTIER, em *O mundo como representação*, p. 180.

¹⁶ MANGUEL, *op. cit.*, p. 149, nessa perspectiva defendida por Chartier, afirma que suporte e texto são inseparáveis, pois que “Os livros declaram-se por meio de seus títulos, seus autores, seus lugares num catálogo ou numa estante, pelas ilustrações em suas capas; declaram-se também pelo tamanho”. Que os livros ditam a forma – e o lugar –

sociedade em que vive, pela tradição, pelas suas representações. A “cultura institucional nos predispõe a uma recepção particular do texto”, afirma Goulemot.¹⁷

Pensando nos protocolos de leitura, essa força impressa no texto que orienta o leitor a determinadas significações e no sentido que o leitor dá ao texto/mundo de acordo com as representações, com os valores que a cultura e a tradição constroem, parece que o leitor não é indivíduo, no sentido de sua singularidade, multiplicidade, de um modo de ser único. Chartier, no entanto, esclarece que se a relação do leitor com o texto não é de liberdade total, também não é de submissão aos mecanismos textuais: a produção do sentido se sustenta numa tensão, no “paradoxal entrecruzamento de restrições transgredidas e de liberdades restringidas”.¹⁸ Sobre a relação do leitor/sujeito com aquilo que o texto diz, com os valores que veicula, Chartier introduz a noção de *apropriação*: “as diferenças na partilha cultural”, ou seja, “os usos diferentes e opostos dos mesmos bens, dos mesmos textos e das mesmas idéias”.¹⁹ Ao pensar a leitura como prática de apropriação, o autor reconhece as condições desiguais dos leitores subjacentes às diferentes interpretações; reconhece também que o saber é vário, que compreende racionalidades múltiplas que se manifestam não só em grupos sociais diferentes, mas no mesmo grupo e na mesma pessoa. Desse modo, repetindo Chartier, “o ato de ler não pode anular-se no próprio texto, assim como as significações não podem também ser aniquiladas mediante significados impostos. A aceitação de mensagens e modelos sempre opera através de ajustes, combinações ou resistências.”²⁰

como/onde devem ser lidos, como exemplo, o livro que escolhe para ler na cama não é o mesmo escolhido para ler no trem. Dependendo da ocasião e do lugar, prefere ler algo pequeno e cômodo, ou amplo e substancial.

¹⁷ GOULEMOT, op. cit., p.113.

¹⁸ CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. xii.

¹⁹ CHARTIER, em *Texto, impressão, leituras*, p. 233.

²⁰ *Ibidem*, p. 234.

Michel de Certeau, com quem Chartier compartilha a mesma forma de pensar,²¹ diz que “os leitores são viajantes, circulam nas terras alheias, nômades, caçando por conta própria através dos campos que não escreveram”.²² As metáforas “viajantes”, “nômades” e “caçadores” dão idéia da força criadora e transgressora do leitor. Certeau se preocupa, como diz o título, com a invenção - não com a reprodução - do cotidiano, através das artes do fazer: astúcias sutis, táticas de resistências. Segundo esse autor, sem estardalhaço o leitor constrói a sua própria leitura apesar das imposições desse sistema de cegueira e passividade criado pela mídia. A imagem construída por Certeau é a de leitor/ homem comum desobediente.

Mesmo estando inscrito no texto, cada leitor se apropria de uma forma diferente do texto lido. E essa forma particular de o homem se apropriar do texto, conforme Chartier, é a “mediação necessária à constituição e à compreensão de si mesmo”. Entender a leitura como mediação na constituição e compreensão de si mesmo, e como uma forma de apropriação, no sentido, como esclarece Chartier, de fazer algo com o que se recebe, dá a medida da importância que tem o sujeito/leitor na concepção de leitura - e do mundo como representação, de um mundo que se dá a ler, para Chartier. Um leitor marcado pela cultura, que lê a partir de um corpo de valores que representa e nos quais se vê representado, e pelas imposições textuais, pelos protocolos de leitura. Mas também um leitor que, ao fazer algo com o que recebe, imprime no lido a marca da sua singularidade.

Como Barthes, Chartier entende o sujeito na sua particularidade e subjetividade, e o texto, na multiplicidade de interpretações e na pluralidade de usos. Diferentemente de Barthes, porém, Chartier inscreve o leitor num tempo e num espaço marcado por valores, por modos de ser e

²¹ CUNHA, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da sedução* – Os romances de M. Delly. Belo Horizonte: Auitêntica, 1999. p. 53. A autora observa que Roger Chartier toma de empréstimo a Certeau o conceito de apropriação.

²² CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 269.

práticas de ler próprios desse tempo e espaço, encerrado “nas condições de possibilidade historicamente variáveis e socialmente desiguais”.²³ Como bem esclarece Enid Abreu Dobránszki, para Chartier - e me parece que também nesse ponto se distingue de Barthes - “o ‘leitor’ não é uma entidade abstrata, mas um ser vivente imerso nas práticas partilhadas pelo grupo a que pertence”.²⁴

Apoiando-me em Chartier naquilo que entende por leitor/leitura, pretendo comentar algumas práticas de leituras dos alunos entrevistados, reveladas tanto através do questionário escrito quanto da entrevista oral.

²³ CHARTIER, em *Cultura escrita, literatura e história*, p. 29.

²⁴ Leituras cruzadas: anotações sobre texto e significado em Chartier e Fisch em: *Boletim CDAPH* - Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação/Universidade de São Francisco. Bragança Paulista:: CDAPH/USF, v. 1, n. 2, p. 24, jul./dez. 1998.

3 ESCOLA: LUGAR DA LEITURA DE LITERATURA

[...] a menos que decidamos deixar a questão a cargo de acasos felizes, a nossa escola é, sim, uma das últimas, se não a última oportunidade que tem a criança e o jovem de entrar em contato sistemático com a leitura, em especial com a literatura.

Maria Antonieta Antunes Cunha

Família, grupo social e escola - cada qual a sua maneira e tempo - são “instâncias” de influência sobre a criança e o jovem na sua formação como leitor. Se não tem havido, porém, discordâncias sobre a importância da atuação da família e do grupo social, tampouco tem havido discussões ou propostas em torno de possíveis ações desses espaços de formação. No que se refere à escola, no entanto, em função, talvez, de a sua ação estar marcada no tempo e na história, a sua atuação tem sido motivo de discussões e polêmicas. A interferência da escola na formação do leitor está associada ao início da produção do livro para crianças.

O livro infantil é um produto moderno, gerado sob o signo da sociedade burguesa (de um novo conceito de família, portanto) que via na criança uma das formas de consolidação da norma familiar. Em virtude disso, segundo Regina Zilberman, “a literatura infantil transformou-se num instrumento que, aliado à pedagogia nascente, procurou converter cada menino no ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social”.¹ Com a necessidade de que a formação da criança fosse dada fora do contexto familiar, a escola converteu-se “no intermediário entre a criança e a cultura, usando como ponte entre os dois a leitura”.²

Se a literatura infantil foi utilizada pela pedagogia de sua época para ajudar na formação da criança, a literatura feita especificamente para os jovens foi utilizada para a formação do

¹ ZILBERMAN, R. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 18.

adolescente - uma construção histórica dos recentes anos 50, que entende a juventude como constituindo “faixa etária determinada, com comportamentos, hábitos, sentimentos e problemas específicos, distintos dos problemas, hábitos, sentimentos e comportamentos de criança e de adulto”.³

Então, para difundir o gosto pela leitura entre os jovens, a escola, mais uma vez, é “escolhida na qualidade de espaço mais conveniente para o exercício de uma política cultural fundada na valorização do ato de ler”;⁴ para isso, estimula a leitura de uma literatura que fale das necessidades, dos sentimentos e dos problemas desse jovem, ou seja, da literatura chamada infanto-juvenil.

Como espaço oficial, portanto, coube à escola “inventar” pedagogias, regras e normas para a leitura. Para a família ficou o prazer das narrativas orais, as conversas informais durante o almoço e jantar. Talvez por isso, ainda quando a família não participa deliberadamente da formação literária da criança e do jovem, acreditar-se que também não interfere negativamente. A omissão vale como vantagem?

A leitura na escola da forma como a entendemos hoje, com uma publicação literária específica para o adolescente, por exemplo, foi propiciada pela reforma de ensino instituída no início da década de 70, que incentivou o emprego do texto literário na sala de aula.⁵ Por isso não se poder falar de leitura sem falar de escola.⁶ Maria Antonieta Cunha⁷ afirma, inclusive, que para muitas crianças e jovens a escola é a única oportunidade de entrar em contato sistemático com a

² ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, Ezequiel T. da. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1988. p. 13.

³ LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 27.

⁴ ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 17.

⁵ *Ibidem*, p. 15

⁶ ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. *Gragoatá*. Niterói:EDUFF, n. 1, p. 145, 1996.

⁷ As melhores possibilidades de leitura na escola. In: *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação/UFSC*. Florianópolis, n. 31, jan./jun., p. 92, 1999.

leitura, mais especificamente com a literatura, em função das condições de vida, num sentido bem geral, que distanciam esse jovem e essa criança do livro.

Para estimular o gosto pela leitura, a produção editorial de livros infantis e juvenis cresceu muito nas duas últimas décadas, colocando-se como um dos mercados mais promissores. Para ilustrar, dados fornecidos pela Fundação João Pinheiro e pela Câmara Brasileira do Livro revelam que, “do número total de exemplares de livros publicados anualmente no país, fora os 70% constituídos pelos didáticos, 14% são de livros técnicos, 14%, de literatura infanto-juvenil e apenas 2% são de literatura adulta [...]”.⁸ Ou seja, o mercado editorial atrela a si a escola, já que cabe ao professor indicar ou sugerir os livros a serem lidos.

Essa aliança entre escola e mercado editorial, por sua vez, revela algumas contradições;⁹ uma delas é a política de democratização da leitura (a distribuição de livros didáticos e paradidáticos, e a inclusão da leitura de literatura no currículo de língua portuguesa, são alguns exemplos) que o Estado, por intermédio da escola, promove, entrelaçar-se com interesses econômicos os quais necessitam, antes que de um leitor, de um consumidor.

Nessa perspectiva, pesquisas¹⁰ revelam os dilemas em que a escola tem se debatido nesses 30 anos. Ao buscar exercer a função que lhe coube de formar leitores, o professor não raro fica mais atento aos catálogos que recebe periodicamente das editoras, à variedade de livros a indicar, que à política para a leitura. De acordo com as leis que regem o mercado, no editorial como em qualquer outro a mercadoria tem de envelhecer rápido para que outras - outros autores e outras novidades - surjam. Não há espaço para a repetição. Há que ser moderno, entendendo-se,

⁸ MACHADO, Ana Maria. O desafio dos novos leitores. In: *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p.150.

⁹ ZILBERMAN, em *A leitura na escola*.

¹⁰ Tais pesquisas encontram-se em: MACHADO, Ana Maria. O desafio dos novos leitores. In: *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. A leitura na escola I. In: MARTINS, Maria

por isso, a atualização constante de títulos e autores. E diante de tantas novidades, como não experimentá-las, como ser fiel a um mesmo autor e obra? É a lei do mercado ditando as regras para a sala de aula.

A força da indústria do livro (e as contradições entre escola e mercado editorial) revela-se de outras formas. Em uma reportagem sobre o mercado editorial publicada em 2001, segundo o repórter “os editores defendem que o Estado deve se transformar num comprador regular e importante de livros não-didáticos”,¹¹ e que naquele ano, em 2001, o governo de São Paulo comprara três milhões de novos exemplares para as bibliotecas estaduais.¹²

Num país com tantas desigualdades sociais, em que a escola, através dos meios de comunicação, está sendo colocada como um caminho seguro para diluir as diferenças e dividir as oportunidades, não é difícil aos editores transformar o Estado em seu maior cliente. Por essas razões, a questão do mercado editorial não pode ser negligenciada quando se pretende entender a relação entre escola, aluno e livro/leitura.

Helena. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

¹¹ Nesse sentido, há de se lembrar a propaganda veiculada recentemente nas emissoras de televisão em que Ruth Rocha – reconhecida e premiada escritora de livros infanto-juvenis – informava que o governo federal estava distribuindo 60 milhões de livros para mais de 130 mil escolas do Brasil. Cada criança de 5ª a 8ª séries levaria para casa, para fazer parte do acervo familiar, um *kit* com cinco livros.

¹² SEREZA, Haroldo C. Brasil tem 26 milhões de leitores, mostra pesquisa. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 14 jul. 2001, D3.

4 A LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Grande parte dos alunos entre 14 e 17 anos “não gosta de ler na escola. Só o fazem quando se trata de exigência obrigatória da área de Português”.

Maria Tereza Fraga Rocco

A partir do que se chamou de “crise de leitura”, reconhecida no final da década de 60, início de 70, trabalhos nessa área têm sido publicados, numa tentativa de questionar e responder às muitas questões colocadas. Estudos, no entanto, mais densos em termos de discussões e propostas, que falem mais de perto sobre a prática de leitura escolar brasileira, são restritos. Ou, pelo menos, não foram transformados em livros e divulgados para um público maior trabalhos produzidos nas universidades, por exemplo.

Nesse contexto de poucas falas de “fôlego”, dois trabalhos publicados no início da década de 80 foram referência para professores e estudiosos do assunto: a dissertação de mestrado de Maria Teresa Fraga Rocco, apresentada em 1975 e publicada em 1981 sob o título de *Literatura/ensino: uma problemática*,¹ e o trabalho de pós-doutoramento de Lígia Chiappini de Moraes Leite, desenvolvido na França nos anos de 1977 e 1978 e publicado em 1983 sob o título de *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*.² Mais recentemente, lembro a pesquisa de Cyana Leahy-Dios para a sua tese de doutoramento na Inglaterra, desenvolvida em 1995 e publicada em 2000 sob o título de *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*.³ Três trabalhos, portanto, pensados e produzidos no interior da Universidade, por professoras ligadas ao ensino de literatura, às suas práticas e problemáticas.

¹ ROCCO, Maria Teresa Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

² LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

³ LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

A seguir farei uma breve apresentação dessas obras, ressaltando nelas os elementos e as informações para pensar as práticas de leituras dos meus alunos entrevistados. As obras, por certo, extrapolam essas questões. Discutem teorias, propõem outras, mas, pelos limites da minha proposta de trabalho, não serão aqui discutidas.

Em *Literatura/ensino: uma problemática*, Maria Teresa Fraga Rocco, a partir das inquietações que se apresentavam não só no Brasil como também em países como França, Alemanha, Itália, Noruega e Estados Unidos em torno do por que e como ensinar literatura, se propôs a entender e conhecer como se dava o ensino/aprendizagem de literatura em nível do então chamado 1º e 2º graus, as bases teóricas que norteavam esse ensino e que objetos literários poderiam ser oferecidos ao adolescente e pré-adolescente, a fim de que houvesse um trabalho efetivo com literatura através de uma aproximação aluno/texto. Maria Teresa Fraga Rocco fundamenta a sua discussão no trabalho de Jean Piaget, em como se desenvolve o processo de conhecimento e a evolução das estruturas mentais da criança e do adolescente para, conhecendo do que são capazes em termos afetivos, sociais e mentais, poder-se prever a profundidade da sua aprendizagem.

O ensino da literatura e a prática da leitura na sala de aula são vistos na perspectiva tanto do professor quanto do aluno: analisa questionários respondidos por 124 alunos do Ensino Fundamental, 78 questionários respondidos por alunos do Ensino Médio e 31 questionários respondidos por professores desses alunos entrevistados, que atuavam, portanto, no Ensino Fundamental e Médio. Em relação aos alunos consultados, todos residiam em São Paulo ou na grande São Paulo, eram de estabelecimentos oficiais e particulares de ensino e de diversos níveis sócio-econômicos.

Da fala do professor, pode-se dizer que a autora busca elementos para conhecer a sua formação, seus pressupostos teóricos e metodologias empregadas – ou a ausência dele(a)s, sua

visão sobre literatura e ensino e o tipo de engajamento no trabalho com a literatura. Da fala do aluno, busca conhecer seus desejos e a sua visão crítica sobre o ensino que recebe. De ambas as falas, a autora revela a má formação do professor, na sua origem a falta de políticas nas universidades para a questão do ensino Fundamental e Médio, a ausência de políticas públicas para a leitura e/ou literatura num país, na ocasião, sob o regime militar; em síntese, talvez se possa afirmar que revela a realidade do ensino –só de literatura? - num país que começa a questionar e despertar, na esteira também do que ocorria com países do chamado primeiro mundo, para um outro estado de coisas.

Em linhas bem gerais, da fala dos professores a autora constata que, no trabalho com o texto literário, a expectativa do aluno não conta quando planeja o seu trabalho; que a grande maioria desses professores consultados usa livro didático em seu trabalho, e que no estudo do texto literário, segundo esses professores, não era “possível escapar aos roteiros dados nas obras didáticas”;⁴ a autora constata também que esse professor não se preocupa com resultados e com auto-avaliação e que há “ausência de critérios mais científicos” que fundamentem o trabalho com literatura; conclui “que o tempo ainda é de um total experimentalismo pedagógico, quando não de experiências tipo ensaio e erro, na base do ‘vamos tentar para ver se dá certo...’”.⁵

Sobre a relação do aluno com o texto literário, no olhar de boa parte desses professores consultados, “o sexo do aluno é determinante no que respeita às preferências por tipos de textos a serem escolhidos. Dizem que as meninas em geral preferem ‘estórias de amor, que tenham final feliz’. Quanto aos meninos, estes só se interessam por ‘livros de aventura e ficção científica’”.⁶ Nos depoimentos os professores observam a resistência dos alunos à leitura de obras extensas, e

⁴ ROCCO, *op. cit.*, p. 37.

⁵ *Ibidem*, p. 45.

⁶ *Ibidem*, p. 31.

que Alencar, Macedo e Machado de Assis só são lidos “quando obrigados em sala de aula”.⁷

Da análise dos questionários respondidos pelos alunos de 11 a 14 anos, segundo a autora a maior parte afirmou gostar de ler e de estudar textos em aulas de português. Constata também que, embora muitos alunos já percebam num texto aquilo que é próprio da literatura, “ler não é algo em si”, mas “que serve para...”, no caso, “adquirir *conhecimento de fatos*, adquirir *cultura*. Essa *cultura* consiste em: ‘saber coisas’, ‘estar em dia com o que se passa no mundo’, ‘subir na vida’, ‘aprender a falar difícil’”. Quando não, “a leitura é vista apenas como forma de distração e/ou divertimento”.⁸ Sobre a relação com as leituras feitas na escola, os depoimentos revelam que os alunos gostam de ler os textos curtos; em relação aos textos longos, salvo raras exceções, “a maioria afirma ‘detestar’ os livros que os professores mandam ler”.⁹

Entre os alunos de 14 a 17 anos, a autora constatou também que, como no caso dos pré-adolescentes, a grande maioria deixa clara uma visão de literatura entendida como *cultura* e também em termos *finalistas*; que grande parte deles “não gosta de ler na escola. Só o fazem quando se trata de exigência obrigatória da área de Português. Gostam de ler, no entanto, fora da escola”.¹⁰ Esclarece que o aluno não se contrapõe ao ensino de literatura, mas a certas modalidades desse ensino, que não valoriza o trabalho crítico-criador.

Autores da literatura clássica brasileira são repudiados pelos alunos. Entre as razões, apontam o enredo – monótono e cansativo, a linguagem – “difícil e ultrapassada”, “cheia de rodeios”, o aspecto material do livro – número de páginas, tamanho da letra e, por último, o gosto.

⁷ *Ibidem*, p. 31.

⁸ *Ibidem*, p. 50.

⁹ *Ibidem*, p. 62.

¹⁰ *Ibidem*, p. 71.

Com base nessas constatações, a autora sugere que o professor se atualize “não só em função dos problemas que esse ensino apresenta, mas também em função das novas perspectivas metodológicas que se abrem para o ensino, onde o pensamento primeiro do professor deve ser o de estabelecer contato contínuo do aluno com o texto, através de objetos literários próximos a esse aluno”.¹¹

Um ponto que considero importante destacar entre as sugestões feitas pela autora refere-se à defesa do estudo da história literária, “tão imprescindível à compreensão da obra quanto o são as estruturas formais que compõem sua essência”.¹² Para a autora, é importante o aluno ter elementos para entender as metamorfoses ocorridas com as formas literárias, e a história literária é a perspectiva de estudo/análise que permite ao aluno esse conhecimento.

Inspirando-se no trabalho de Maria Teresa Fraga Rocco, Lígia Chiappini desenvolve trabalho na França, “país do qual sempre fomos caudatários culturalmente”,¹³ nos anos de 1978-9. O objetivo era pensar o ensino de literatura no Brasil apoiando-se em referenciais externos por uma necessidade de entender se os problemas que se enfrentavam à época eram próprios de um país subdesenvolvido sob ditadura, ou se parte de um fenômeno mais geral.

Conforme palavras suas, o livro é uma coletânea de textos que, aparentemente desligados, têm uma coerência de fundo: “todos eles buscam discutir o próprio conceito de pesquisa e ensino, dominantes na Academia, procurando alternativas pedagógicas que, na verdade, são também políticas”.¹⁴ Esse trabalho não se restringe, portanto, ao ensino de literatura em nível dos ensinos Fundamental e Médio. Ele alarga as fronteiras, discutindo, entre os diversos assuntos, a formação do professor e, nesse sentido, o papel da Universidade, como já observara Maria Teresa Fraga

¹¹ *Ibidem*, p. 83.

¹² *Ibidem*, p. 275.

¹³ LEITE, *op. cit.*, p. 19.

¹⁴ *Ibidem*, p. 16.

Rocco.

Das várias questões subjacentes à problemática do ensino de literatura, que se remetem circularmente umas às outras, a autora destaca duas: uma teórica, sobre as funções da literatura, outra pedagógica, sobre a aplicação das teorias educacionais às diferentes condições econômicas e sociais em que se desenvolve o trabalho didático, questões que são redimensionadas, relativizadas quando estudadas mais sistematicamente pela autora, como faz questão de esclarecer.

Em linhas bem gerais, nessa obra Lígia Chiappini analisa os depoimentos dos alunos franceses do Ensino Médio, transcreve entrevista feita com professores de universidades francesas a respeito – dentre outras questões - das relativas à literatura, à teoria e ao seu ensino, traz para a cena da discussão as teorias de Paulo Freire e Celestin Freinet, faz um apanhado das idéias levadas ao Colóquio de Cérisy-de-Salle em 1969 por nomes como Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Gerard Genette, Greimas, Serge Doubrovsky etc, e do que se discutia à época também no Brasil em relação aos problemas ligados tanto ao ensino de literatura como ao da língua. Numa atitude iconoclasta, como define Marilena Chauí no Prefácio à obra, Lígia Chiappini coloca-se em defesa do Seminário, para romper a fixidez dos papéis desempenhados por professores e alunos, dessacralizando, dessa forma, o saber instituído; contra o uso do manual, por entender que ele “apazigua, através de respostas bem dosadas, a inquietação criadora que leva o homem a questionar”,¹⁵ e propõe a Pedagogia da Ad-miração como forma de manter professores e alunos “em estado de permanente indagação”.¹⁶ Toda essa proposta é feita na direção daquilo que defendeu Barthes acerca do “prazer do texto”.

¹⁵ *Ibidem*, p. 103.

¹⁶ *Ibidem*, p. 100.

Da entrevista com os alunos franceses – assunto de meu interesse mais imediato -, a autora verifica que, no Ensino Fundamental, a literatura não estava associada à escola, mantendo a sua dimensão prazerosa, que se perde no Ensino Médio, “quando aparece como uma série de autores a estudar e onde, na maior parte dos casos, se insiste na antiguidade desses autores e de suas obras”,¹⁷ estudados através dos manuais. Para a maior parte desses alunos do Ensino Médio, a “literatura é forma de diversão e instrução, resposta que repete a velha fórmula de Horácio (*dulce-utile*)”.¹⁸ O aspecto instrutivo, segundo a autora, é bastante enfatizado, “porque os textos estudados fazem parte de um programa preparatório aos exames finais do secundário e aí parecem justificar-se pelo seu potencial de ensinamento”.¹⁹

Tanto entre os alunos do Ensino Fundamental quanto entre os do Ensino Médio, a maior parte (mais de 80%) gosta de ler. Alguns colocam algumas restrições, como: “desde que não sejam forçados, dependendo da escolha do texto etc”.²⁰

Em relação aos gêneros, o romance é o preferido entre as meninas. No Ensino Fundamental, os livros de aventuras e os policiais estão entre os mais cotados. No Ensino Médio, a preferência recai sobre livros que já fazem parte do *curriculum* escolar, embora às vezes sejam esses os mais odiados. Os autores mais cotados são: Zola, Sartre, Stendhal, Camus, Flaubert, Cesbron, Cronin e Pagnol. No primeiro grau, os mais citados são Pagnol, Júlio Verne. Agatha Christie aparece mais no Ensino Fundamental que no Ensino Médio. Balzac é o que mais divide opiniões. Entre os poetas, Baudelaire é o mais citado.

A média de leituras feitas é um outro ponto destacado: 5 livros/aluno no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, há diferença entre a média de leitura de meninos e meninas: 2,7 e 3,2,

¹⁷ *Ibidem*, p. 118.

¹⁸ *Ibidem*, p. 118.

¹⁹ *Ibidem*, p. 119.

²⁰ *Ibidem*, p. 122.

respectivamente.

A autora mostra interesse também em conhecer os lugares e os modos de ler dos adolescentes e pré-adolescentes franceses. Segundo os depoimentos, os alunos preferem ler em dois ambientes da casa: na sala, numa poltrona confortável, ou no quarto, mais precisamente na cama, ou seja, o mais isolados possível, sendo “que as meninas são as mais ciosas desse recolhimento”.²¹ O horário preferido é à noite, quando a família dorme. Alguns alunos têm um certo ritual para a leitura: “põem música de fundo [geralmente clássica] e alguns especificam mesmo as composições preferidas para este fim”.²² Para a prática da leitura, portanto, os alunos necessitam de algumas condições, como conforto e recolhimento.

Sobre o trabalho com a leitura em sala de aula orientada pelo professor, os alunos fazem uma série de críticas e restrições às leituras impostas, à fragmentação dos textos estudados, às longas explicações feitas em aulas expositivas, ao pouco tempo dedicado à discussão, à preponderância de autores clássicos em detrimento dos modernos, mas reconhecem, também, que, “com a ajuda do professor, fazem leituras mais profundas e descobrem textos e autores que dificilmente descobririam sozinhos”.²³

Cyana Leahy-Dios, por sua vez, faz um estudo sobre o ensino de literatura no Nível Médio em escolas inglesas e brasileiras, dos setores público e privado, com o intuito de observar, na prática pedagógica cotidiana, as diferenças filosóficas, metodológicas e teóricas desses dois modelos de ensino. No caso brasileiro, centrou a sua pesquisa na cidade do Rio de Janeiro, em uma escola particular de classe média alta e em duas públicas, sendo uma delas uma reconhecida escola da cidade; no caso inglês, em seis escolas, entre elas, uma escola de subúrbio, numa pequena cidade do interior, uma no centro de Londres, uma outra, situada à beira-mar e

²¹ *Ibidem*, p. 126.

²² *Ibidem*, p. 126.

frequêntada pela alta classe média de vários países etc. Como nas duas pesquisas anteriores, entrevista professores – num total de quatorze - e alunos, acrescentando, porém, assistência às aulas.

A autora desenvolve a sua pesquisa partindo de três questões centrais: para que se ensina e se estuda literatura - questões também pensadas nos dois trabalhos anteriores -, qual o papel social atual da educação literária nas escolas e como se pode fortalecer sujeitos sociais nas salas de aula de literatura, questões que se desdobram em outras, não só às relativas à escola no seu conjunto, como formação dos professores, programas curriculares de ensino e sua função social etc, como à estrutura da sociedade.

Como disciplina, o ensino de literatura se sustenta num tripé constituído de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais. Segundo a autora, porém, na prática cotidiana não há dialogicidade entre esses campos de conhecimento, de forma que a ênfase recai em determinado ponto do triângulo, de acordo com a ideologia dominante. Comparando os dois modelos em questão, a autora observa que no Brasil o pêndulo apóia-se no lado sócio-cultural, seguindo paradigma positivista (implantado em 1890) calcado em história literária; na Inglaterra, apóia-se no lado estético. Esclarece também a autora que, embora se apresentem diferenças filosóficas e metodológicas entre estes modelos, há semelhanças no que diz respeito a “certas práticas pedagógicas, visão de aluno e produto final desejado”.²⁴

Entendendo a literatura como uma questão política, por revelar as contradições sociais, Cyana Leahy-Dios defende em todo o seu trabalho uma proposta para o ensino de literatura em que a ênfase seja dada não mais às questões lingüísticas e estéticas - que excluem o aluno da criticidade, mas ao político-cultural. A autora faz essa escolha porque entende que “a construção

²³ *Ibidem*, p. 127.

²⁴ LEAHY-DIOS, *op. cit.*, p. 17.

de uma educação literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professores, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção de conhecimento, utilizando a literatura como meio de educar cidadãos”.²⁵

Um ponto a que é dado relevo no desenvolvimento dessa proposta de educação literária diz respeito ao conhecimento teórico (entendido como a “reflexão crítica sobre a praxis”)²⁶, porque, parafraseando Eagleton:

a teoria literária tem sido sempre associada e entrelaçada a crenças políticas e valores ideológicos, oferecendo sua própria perspectiva, através da qual se estuda a história do cotidiano. A teoria literária ajuda [...] a sustentar e reforçar os pressupostos do sistema político, embora comprometida com homens e mulheres sociais.²⁷

Para a autora, o conhecimento teórico deve ser o eixo central da transleitura pedagógico-literária que propõe, “cujo pano de fundo será sempre político, social e cultural; será uma parte integrante do trabalho literário para professores e alunos. [...] A teoria é importante não apenas como fundamentação pedagógica, mas como prática política”.²⁸

Da fala dos professores ingleses e brasileiros, entre outras questões a autora constata o desinteresse pelo saber teórico, a falta de padronização no planejamento de atividades e a dissociação do “estudo de literatura das questões de interesse político”.²⁹

Da fala dos alunos, a autora observa: que os das escolas inglesas entendem estudo de literatura como aquisição de valores culturais e aumento de vocabulário; que eles criticam expressamente os métodos pouco dinâmicos, os textos enfadonhos e a “falta de espaço nas aulas

²⁵ *Ibidem*, p. 41.

²⁶ *Ibidem*, 198.

²⁷ EAGLETON apud LEAHY-DIOS, *op. cit.*, p. 224.

²⁸ LEAHY-DIOS, *op. cit.*, p. 261.

para expor suas próprias idéias, dúvidas e opiniões”.³⁰ Os alunos brasileiros vão mais longe nas críticas. Censuram os métodos cansativos, a quantidade de conteúdos memorizável e a carga horária reduzida, a imposição do estudo de textos canônicos; para esses alunos entrevistados, estudar literatura era desmotivador. Aliás, segundo a autora, “100% do alunado brasileiro de Ensino Médio se declararam distanciados da leitura, culpando a disciplina”.³¹ Entre os alunos brasileiros consultados, a autora constata que, mesmo para os alunos que tiveram boas experiências com a leitura de literatura no Ensino Fundamental, o interesse diminui à medida que avançam no programa de estudos, como também observou Ligia Chiappini na entrevista com alunos franceses.

A autora, por sua vez, critica os programas de literatura, que enfatizam o cânone em detrimento das escritas contemporâneas, das produções experimentais, de gênero, etnias e classes sociais; um ensino de literatura que privilegia o *saber* sobre em vez do conhecimento *de* literatura; o estudo de literatura que afasta o aluno da leitura como lazer e prazer eletivo; os currículos, no caso brasileiro, voltados para os exames vestibulares; a superficialidade encontrada nas pedagogias de ensino e também nos livros didáticos, que encorajam uma versão contemplativa e não-transformadora do saber; a ausência de uma fundamentação teórica que oriente o trabalho pedagógico; a distância entre os conceitos e teorias literárias construídos com perfeição lógica nas academias e a escola.

Nos 20 anos que separam essa pesquisa das duas anteriores, no caso brasileiro algumas permanências estão claramente colocadas. Na investigação feita pelas autoras para conhecer/entender os encaminhamentos dados ao ensino/aprendizagem de literatura, permanece a constatação da falta de clareza acerca dos pressupostos teóricos que orientam a prática

²⁹ *Ibidem*, p. 58.

³⁰ *Ibidem*, p. 131.

pedagógica do professor, e o entendimento – declarado por Lígia Chiappini e Cyana Leahi-Dios – de que o ensino de literatura é prática política.

Reforçando, em alguns pontos, a voz dos alunos entrevistados, as autoras censuram a visão historicista do ensino de literatura, que privilegia mais um saber *sobre* que um conhecimento *de* literatura; a ênfase nas obras canônicas que, por estarem distanciadas do universo de referências dos alunos, afastam-nos da literatura; o uso do manual, pela fragmentação dos textos, por direcionar acriticamente o olhar do professor e do aluno etc.

Constata também que o aluno gosta de ler, só não gosta do que a escola indica, principalmente quando inicia o Ensino Médio e, pelo tipo de ensino em vigor, que o aluno concebe a literatura como uma forma de diversão e instrução (sendo o último, o termo do binômio mais enfatizado), repetindo a velha fórmula de Horácio (*dulce-utili*), como lembra Lígia Chiappini, ao discutir as teorias sobre as funções da literatura.

É curioso notar que das três autoras, duas delas buscaram não só entender o que ocorre(ia) no Brasil a partir de referenciais como França e Inglaterra, como desenvolveram suas pesquisas nesses países, sobre os quais alimenta-se o mito de que são melhores não só econômica mas culturalmente. Reverência aos países desenvolvidos? As problemáticas atinentes ao ensino de literatura e às suas práticas, nos países mais próximos geográfica-cultural e economicamente, não foram referidas. Não se buscou “olhar” o problema que vige no Brasil também na sua condição de país marcado por desigualdades sociais. De qualquer forma, a constatação de que as problemáticas apontadas no ensino de literatura, tanto lá como cá, não são de todo divergentes. Mas, se diminui o sentimento nacional de inferioridade em relação a esses países considerados como “referência”, não pode diminuir entre nós o sentimento de responsabilidade na implementação de uma política de ensino mais apropriada para este tempo.

³¹ *Ibidem*, p. 63.

5. AS PRÁTICAS DE LEITURAS

A partir das informações prestadas nas entrevistas orais e nos questionários, procurei rastrear as práticas de leituras dos alunos entrevistados: o que leram e o que lêem, se lêem espontaneamente ou por indicação da escola, se a família participa indicando ou discutindo os livros lidos, se compram livros, se freqüentam livrarias, em que lugar preferem ler, como lêem, o que pensam sobre os livros lidos, como um caminho para delinear o perfil desses leitores, os seus valores e os da escola, no caso de ser ela o veículo através do qual eles chegaram aos livros. Dentre essas práticas, em alguns momentos centrarei a minha atenção nos livros lidos, se foi leitura feita ou não por indicação da escola, e o que pensam sobre esses livros; noutros momentos, as outras faces que compõem essa mesma prática também serão relatadas.

Sobre os livros lidos e rememorados, não se pode esquecer que fazem parte de uma política de leitura vinculada ao capital e ao mercado, que dita as leis sobre o que deve ser lido e o que deve ser discutido (através das “fichas” de leitura que acompanham os livros paradidáticos e do manual do professor, por exemplo) nas salas de aula. Além das leis do mercado, não se pode esquecer os meios de comunicação de massa e ainda, naquilo que entende Roger Chartier,¹ a imposição dos protocolos de leitura, que guiam o olhar do leitor para uma determinada interpretação, as competências de leitura do leitor etc. Mas não se pode esquecer também e principalmente, como lembra esse autor, que há de se considerar as formas de apropriação do texto e que por meio de astúcias sutis e práticas de resistências, lembrando Certeau,² o leitor pode ir contra aquilo que lhe é imposto.

¹ CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. (org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

² CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Ainda, ao se optar pelo aproveitamento dos registros da memória para o desenvolvimento desta análise, há que se ter em mente o caráter mutável, fluido e embaralhante das informações dadas pelo aluno. Assim, seus registros são considerados como informações a serem relativizadas, em certo sentido flutuantes. As citações de livros lidos por indicação da escola podem não ter sido por ela indicados, como seu oposto ser verdadeiro, também.

5.1 O VÍNCULO COM A ESCOLA

[...] fica patente a força da literatura indicada nas escolas
 [...] Boas, ruins ou péssimas, são as mais lidas, as mais marcantes [...].

Fanny Abramovich

Perguntados sobre a forma como chegaram aos livros de literatura entre os 7 e os 10 anos, período em que o aluno já domina o código lingüístico e sente prazer em ler as histórias que até então ouvira contar, das três alternativas apresentadas (podendo haver mais de uma opção) a escola interferiu sobre 86,91% dos alunos, seguida da família, com 65,42% e dos amigos, com 30,84%. Um aluno apenas, do IEE, “desobedeceu” o quadro rígido de opções e incluiu o item “iniciativa própria”.

No período dos 11 aos 14 anos, ou seja, no período em que cursavam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, perguntados sobre as leituras espontâneas, 50,46 dos alunos entrevistados respondem que os amigos influenciam na escolha dos livros. Porém, a relação dos livros lidos nesse mesmo período, na pergunta nº 4 do questionário, revela outras informações: das três escolas pesquisadas, apenas no Instituto Estadual de Educação o número de leituras feitas espontaneamente supera de forma expressiva a que a escola indica; nas outras duas, a escola está à frente na indicação das leituras.

Desse período dos 11 aos 14 anos, os alunos listam 318 títulos, somando 498 citações, em vista de alguns títulos serem lembrados por mais de um aluno de uma mesma escola, ou por alunos de duas ou das três escolas. 117 títulos, somando 256 citações, são leituras lembradas como tendo sido indicadas pela escola, e 201 títulos, somando 242 citações, como tendo sido lidos por iniciativa própria. Em números percentuais, os alunos da escola Autonomia leram 8,62 livros, dos quais 4,81 foram lidos por indicação da escola e 3,81, espontaneamente; os do Instituto Estadual de Educação leram 2,89, dos quais 0,82 foi lido por indicação da escola e 2,07 foram lidos espontaneamente, e os do Colégio de Aplicação leram 5,12 livros, dos quais 3,07 foram lidos por indicação da escola e 2,05, espontaneamente. Resguardadas as especificidades de cada escola, a análise no cômputo geral mostra que coube a cada aluno a leitura de 4,65 livros. Mesmo não esquecendo que este resultado diz respeito a uma realidade bem específica - a dos 107 alunos entrevistados, a interpretação desse número deve levar em conta a história das políticas educacionais implementadas no Brasil, que deixaram à margem um alto índice de homens, mulheres e crianças não alfabetizadas, e a história de não-leitura inclusive nos meios sociais materialmente mais afortunados.

Como esta pesquisa enfoca as memórias de leituras dos alunos, a sua voz é a única ouvida quando se quer conhecer o que leram, o que pensam e o que ficou dessas leituras.

Entre as leituras indicadas pela escola, os alunos citam um número expressivo de livros infanto-juvenis, os quais oscilam entre os clássicos do gênero e publicações recentes, como *Balança coração*,³ *Guerra dos botões*,⁴ *O escaravelho do diabo*,⁵ *Os barcos de papel*,⁶ *As mil*

³ Valdyr Carrasco. *Balança coração*. São Paulo: Ática, 1995.

⁴ Louis Pergaund. *Guerra dos botões*. São Paulo: Ática, 1995.

⁵ Lúcia Machado de Almeida. *O escaravelho do diabo*. 25. ed. São Paulo: Ática, 1999.

⁶ José M. Monteiro. *Os barcos de papel*. São Paulo: Ática, 1985.

taturanas douradas, *Crescer é perigoso*,⁷ *Magia das árvores*, *Quem manda em mim sou eu*,⁸ *A casca do ovo*,⁹ *Robinson Crusoe*,¹⁰ *Um gosto-de-querer-mais*,¹¹ *O dicionário de Serafina*,¹² *Um amigo no escuro*,¹³ *A infância acabou*,¹⁴ *O tio que flutuava*,¹⁵ *Amarga herança de Léo*,¹⁶ *Cuidado, garoto apaixonado*,¹⁷ *Viver um grande amor*,¹⁸ *A bolsa amarela*,¹⁹ *O menino de asas*,²⁰ *O mistério do cinco estrelas*,²¹ *Garra de campeão*,²² *O menino do dedo verde*,²³ *Agora estou sozinha*,²⁴ *Descanse em paz, meu amor*,²⁵ *Achados e perdidos*,²⁶ *Uma história de amor*,²⁷ *Aqui entre nós*,²⁸ *Espelho maldito*,²⁹ *Sonata ao luar*,³⁰ *Pelo amor de Adriana*, *Estranhas luzes no bosque*,³¹ *Sabor de vitória*,³² *Um cadáver ouve rádio*,³³ *O estrangulador*,³⁴ *O menino sem*

⁷ Márcia Kupstas. *Crescer é perigoso*. 39.ed. São Paulo: Moderna, 1993.

⁸ Fanny Abramovich. *Quem manda em mim sou eu*. 5. ed. São Paulo: Atual, 1989.

⁹ Sérgio Rivero. *A casca do ovo*. São Paulo: Atual, 1996.

¹⁰ Daniel Defoe. *Robinson Crusoe*. Adaptação de Werner Zotz. 11. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

¹¹ Sônia Salerno Forjaz. *Um gosto-de-querer-mais*. São Paulo: FTD, 1994.

¹² Cristina Porto e Michele Iacocca. *O dicionário de Serafina*. 5. ed. São Paulo : Ática,1991.

¹³ Márcia Kupstas. *Um amigo no escuro*. 8. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

¹⁴ Renato Tapajós. *A infância acabou*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

¹⁵ Moacyr Scliar. *O tio que flutuava*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994.

¹⁶ Isabel Vieira. *Amarga herança de Léo*. São Paulo: FTD, 1996.

¹⁷ Toni Brandão. *Cuidado, garoto apaixonado*. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

¹⁸ Este título não foi encontrado.

¹⁹ Lygia Bojunga Nunes. *A bolsa amarela*. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1982.

²⁰ Homero Homem. *O menino de asas*. 20. ed. São Paulo: Ática, 1987.

²¹ Marcos Rey. *O mistério do cinco estrelas*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1984.

²² *Idem*. *Garra de campeão*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

²³ Maurice Druon. *O menino do dedo verde*. 62. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

²⁴ Pedro Bandeira. *Agora estou sozinha*. São Paulo: Moderna, 1990.

²⁵ *Idem*. *Descanse em paz, meu amor*. São Paulo: Ática, 1997.

²⁶ Januária Cristina Alves. *Amor: perdidos e achados: de como as borboletas no estômago me livraram daquela dor*. São Paulo: FTD, 1995.

²⁷ Há alguns livros com esse título.

²⁸ Márcia Leite. *Aqui entre nós*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

²⁹ Giselda Laporta Nocollelis. *Espelho maldito*. São Paulo: Saraiva, 1998.

³⁰ Álvaro Cardoso Gomes. *Sonata ao Luar*. Quinteto Editorial, 1995.

³¹ Stella Carr. *Estranhas luzes no bosque*. São Paulo: Scipione, 1993.

³² Fernando Vaz. *Sabor de vitória*. São Paulo: Saraiva, 1996.

³³ Marcos Rey. *Um cadáver ouve rádio*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1987.

³⁴ Sidney Sheldon. *O estrangulador*. São Paulo: Record, 1994.

*imaginação*³⁵; citam outras leituras produzidas não especialmente para o público adolescente, como *Capitães de areia*,³⁶ *O pequeno príncipe*³⁷ e *O meu pé de laranja lima*,³⁸ os clássicos (adaptados ou não) da literatura universal e brasileira, como *O inspetor geral*,³⁹ *Werther*,⁴⁰ *Cyrano de Bergerac*,⁴¹ *Dom Quixote*⁴², *A divina comédia*,⁴³ *O príncipe*,⁴⁴ *Odisséia*,⁴⁵ *O alienista*,⁴⁶ *Quincas Borba*,⁴⁷ *Dom Casmurro*,⁴⁸ *Memórias de um sargento de milícias*,⁴⁹ *A moreninha*,⁵⁰ *São Bernardo*,⁵¹ *Iaiá Garcia*,⁵² *Lucíola*,⁵³ *Clara dos Anjos*,⁵⁴ *Esau e Jacó*,⁵⁵ *Inocência*,⁵⁶ *A escrava Isaura*,⁵⁷ *Iracema*⁵⁸ e *Poesias completas* de Castro Alves⁵⁹; lembram a literatura esotérica ou de auto-ajuda de Paulo Coelho com o seu *O alquimista*⁶⁰; livros/autores do “momento”, como *O dia do curinga*,⁶¹ *Através do espelho*,⁶² *O Hobbit*,⁶³ *O senhor dos anéis*,⁶⁴ *O*

³⁵ Carlos Eduardo Novaes. *O menino sem imaginação*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1998.

³⁶ Jorge Amado. *Capitães de Areia*. São Paulo: Record, 1998.

³⁷ Antoine de Saint-Exupéry. *O pequeno príncipe*. 47. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

³⁸ José Mauro de Vasconcelos. *O meu pé de laranja lima*. 36. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

³⁹ Sylvia Orthof (adaptação). *O inspetor geral*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

⁴⁰ Ângelo Stefanovits (adaptação). *Werther*. São Paulo: Scipione, 1998. Ou: J. W. Goethe. *Os sofrimentos de Werther*. Trad. de Ary Mesquita. Rio de Janeiro: Ediouro, [199-?]

⁴¹ Rubem Braga (adaptação). *Cyrano de Bergerac*. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

⁴² José Angeli (adaptação). *Dom Quixote*. São Paulo: Scipione, 1985.

⁴³ Dante Alighieri. *A divina comédia*. 2. ed. São Paulo: Scipione.

⁴⁴ Maquiavel. *O príncipe*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

⁴⁵ Ruth Rocha (adaptação). *Odisséia*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2000. Ou: Diana Stewart (adaptação). *Odisséia*. São Paulo: Melhoramentos, 1981.

⁴⁶ Machado de Assis. *O alienista*. 26. ed. São Paulo: Ática, 1992.

⁴⁷ *Idem*. *Quincas Borbas*. São Paulo: Scipione, 1994.

⁴⁸ *Idem*. *Dom Casmurro*. 26. ed. São Paulo: Ática, 1992.

⁴⁹ Manuel Antonio de Almeida. *Memórias de um sargento de milícias*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

⁵⁰ Joaquim Manuel de Macedo. *A moreninha*. 27. ed. São Paulo: Ática, 1995.

⁵¹ Graciliano Ramos. *São Benardo*. 68. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

⁵² Machado de Assis. *Iaiá Garcia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1995.

⁵³ José de Alencar. *Lucíola*. 21. ed. São Paulo: Ática, 1997.

⁵⁴ Lima Barreto. *Clara dos Anjos*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

⁵⁵ Machado de Assis. *Esau e Jacó*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

⁵⁶ Visconde de Taunay. *Inocência*. 28. ed. São Paulo: Ática, 1999.

⁵⁷ Bernardo Guimarães. *A escrava Isaura*. 9. ed., São Paulo: Ática, 1979.

⁵⁸ José de Alencar. *Iracema*. 29. ed. São Paulo: Ática, 1995.

⁵⁹ Poesias completas de Castro Alves. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

⁶⁰ Paulo Coelho. *O alquimista*. São Paulo: Rocco, 122. ed. 1993.

⁶¹ J. Gaarder. *O dia do curinga*. 7. reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

⁶² *Idem*. *Através do espelho*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

⁶³ J.R.R. Tolkien. *O Hobbit*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

⁶⁴ J.R.R. Tolkien. *O senhor dos anéis*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Xangô de Baker Street,⁶⁵ *O homem que matou Getúlio Vargas*⁶⁶; livros que constam ou constaram de listas de vestibular, como *O santo inquérito*⁶⁷ e *Ensaio da paixão*⁶⁸. Citam ainda de Fernando Sabino *A nudez da verdade*⁶⁹ e *O homem nu*,⁷⁰ de Clarice Lispector *A hora da estrela*⁷¹ e *O primeiro beijo e outros contos*. Alguns alunos, em vez de títulos, recordam os autores Marcos Rey, Pedro Bandeira, Agatha Cristhie, Sidney Sheldon, John Grisham, Conan Doyle, Thomas Harris, Shakespeare, Fernando Pessoa, Luiz Fernando Veríssimo, livros de mistério e aventura, poemas e poesias, e a coleção Vagalume.

Entre os livros lidos por iniciativa própria, há uma variação maior de “gêneros” e autores. Os alunos continuam com as tradicionais leituras infanto-juvenis, como *Robson Crusoe*, *O menino do dedo verde*, *Angélica*,⁷² *Chocolóvisk*,⁷³ *A ilha perdida*,⁷⁴ *O barba azul*,⁷⁵ *Sítio do pica-pau amarelo*,⁷⁶ *O bichinho da maçã*⁷⁷ e *Joelho Juvenal*, de Ziraldo,⁷⁸ *A família Dudu*,⁷⁹ *O menino martelo*,⁸⁰ *O menino maluquinho*,⁸¹ *As viagens de Marco Polo*,⁸² *A volta ao mundo em 80 dias*,⁸³ *Alice no país das maravilhas*,⁸⁴ *Mãe em noite de lua cheia*,⁸⁵ *Pássaro contra a vidraça*,⁸⁶ *Bisa*

⁶⁵ Jô Soares. *O Xangô de Baker Street*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

⁶⁶ *Idem*. *O homem que matou Getúlio Vargas*. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

⁶⁷ Dias Gomes. *O santo inquérito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

⁶⁸ Cristóvão Tezza. *Ensaio da paixão*. 2^a. ed., SP: Rocco, 1999.

⁶⁹ Fernando Sabino. *A nudez da verdade*. São Paulo: Ática, 1994.

⁷⁰ *Idem*. *O homem nu*. [S.l.]: Círculo do livro, 1980.

⁷¹ Clarice Lispector. *A hora da estrela*. 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

⁷² Lygia Bojunga Nunes. *Angélica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1980.

⁷³ Localizou-se o livro *Chocolóvisk*: vida de cachorro é boa. Angela Bodenbug, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

⁷⁴ Maria José Dupre. *A ilha perdida*. 27. ed. São Paulo: Ática, 1991.

⁷⁵ Bruno de la Salle. *O barba azul*. São Paulo: Scipione, 1993.

⁷⁶ Monteiro Lobato. *Sítio do pica-pau amarelo*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

⁷⁷ Ziraldo. *O bichinho da maçã*. São Paulo: Melhoramentos.

⁷⁸ *Idem*. *Joelho Juvenal*. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

⁷⁹ Este título não foi localizado.

⁸⁰ Monteiro Lobato é dado como autor desse título. Encontrou-se, porém, o título *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha.

⁸¹ Ziraldo. *O menino maluquinho*. 66. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

⁸² Júlio Verne. *As viagens de Marco Polo*. Adaptação de Ana Maria Machado. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

⁸³ Júlio Verne. *A volta ao mundo em 80 dias*. Porto Alegre: L&PM, 1988.

⁸⁴ Lewis Carroll. *Alice no país das maravilhas*. Adaptação de Nicolau Sevcenko. São Paulo: Scipione, 1987.

⁸⁵ Luiz Antônio Aguiar. *Mãe em noite de lua cheia*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1994.

⁸⁶ Giselda Laporta Nicoletis. *Pássaro contra a vidraça*. 19. ed. São Paulo: Moderna, 1992.

Bia Bisa Bel,⁸⁷ *Isso ninguém me tira*,⁸⁸ *Cuidado, garoto apaixonado*, *Um gosto de-querer-mais*, *Quem manda em mim sou eu*, *Estranhas luzes no bosque*, *De repente, dá certo*,⁸⁹ *Sozinha no mundo*,⁹⁰ *Diário de adolescente*,⁹¹ *Descanse em paz meu amor*, *Agora estou sozinha*, *Mariana*,⁹² *Prova de fogo*⁹³ e *A marca de uma lágrima*,⁹⁴ de Pedro Bandeira; livros da coleção Vagalume, como *Os barcos de papel*, *Tráfego de anjos*,⁹⁵ *O jogo do camaleão*,⁹⁶ *Garra de campeão*, *A árvore que dava dinheiro*,⁹⁷ *Na mira do vampiro*,⁹⁸ *O caso da borboleta Atíria*,⁹⁹ *Corrida infernal*,¹⁰⁰ *Na barreira do inferno*,¹⁰¹ *Perigos no mar*,¹⁰² *Meninos sem pátria*,¹⁰³ *Os barcos de papel* etc etc; os tradicionais *Romeu e Julieta*,¹⁰⁴ *Sonho de uma noite de verão*,¹⁰⁵ *O pequeno príncipe*, *Fernão Capelo Gaivota*,¹⁰⁶ livros/autores do “momento”, como *Ramsés*,¹⁰⁷ *O senhor dos anéis*, Tolkien; de J. Gaarder: *O mundo de Sofia*,¹⁰⁸ *Através do espelho*, *O dia do curinga*; de Jô Soares: *O homem que matou Getúlio Vargas* e *O Xangô e Baker Street*;

⁸⁷ Ana Maria Machado. *Bisa Bia Bisa Bel*. 11 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1985.

⁸⁸ *Idem*. *Isso ninguém me tira*. São Paulo: Ática, 1994.

⁸⁹ Ruth Rocha. *De repente, dá certo*. 11 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

⁹⁰ Marcos Rey. *Sozinha no mundo*. São Paulo: Moderna, 1994.

⁹¹ Há alguns títulos com esse tema, como *O diário secreto de um adolescente*, de Sue Townsend, *Confissões de adolescente*, de Maria Mariana etc.

⁹² Pedro Bandeira. *Mariana*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

⁹³ *Idem*. *Prova de fogo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

⁹⁴ *Idem*. *A marca de uma lágrima*. 51. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

⁹⁵ Luiz Puntel. *Tráfego de anjos*. São Paulo: Ática, 1995.

⁹⁶ Marçal Aquino. *O jogo do camaleão*. São Paulo: Ática, 1992.

⁹⁷ Domingos Pellegrini. *A árvore que dava dinheiro*. São Paulo: Ática, 1993.

⁹⁸ Lopes dos Santos. *Na mira do vampiro*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

⁹⁹ Lúcia Machado de Almeida. *O caso da borboleta Atíria*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1989.

¹⁰⁰ Marcos Rey. *Corrida infernal*. São Paulo: Ática, 1990.

¹⁰¹ Sílvia Cintra Franco. *Na barreira do inferno*. São Paulo: Ática, 1994.

¹⁰² Aristides Fraga Lima. *Perigos no mar*. São Paulo: Ática, 1985.

¹⁰³ Luiz Puntel. *Meninos sem pátria*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

¹⁰⁴ Leonardo Chianca (adaptação). *Romeu e Julieta*. São Paulo: Scipione, 1997.

¹⁰⁵ Ana Maria Machado (adaptação). *Sonho de uma noite de verão*. 12. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

¹⁰⁶ Richard Bach. *A história de Fernão Capelo Gaivota*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1975.

¹⁰⁷ Christian Jacq. *Ramsés*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

¹⁰⁸ J. Gaarder. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

Luiz Fernando Veríssimo com *O analista de Bagé*¹⁰⁹ e *Ed Mort*;¹¹⁰ *O cliente*¹¹¹ e *A firma*,¹¹² de John Grisham; os livros esotéricos ou de auto-ajuda de Paulo Coelho, como *Diário de um mago*,¹¹³ *Brida*,¹¹⁴ *Na margem do rio Piedra eu sentei*¹¹⁵ e *chorei*, *As valquírias*,¹¹⁶ *Veronika decide morrer*¹¹⁷ e *O alquimista*; os espíritas *Violetas na Janela*,¹¹⁸ *Esmeralda*,¹¹⁹ *Vivendo no mundo dos espíritos*¹²⁰ e *Trajatória de uma alma*.¹²¹ Livros que marcaram adolescentes e jovens de gerações anteriores também são citados, como *Pollyanna Moça e Pollyanna Menina*,¹²² *O diário de Ana Maria*,¹²³ *Blecaute*¹²⁴ e *Feliz ano Velho*.¹²⁵ Agatha Cristhie, uma autora que atravessa gerações, com *Poirot perde uma cliente*, *Os dez negrinhos*¹²⁶. Os clássicos da literatura universal e nacional: *A moreninha*, *O guarani*,¹²⁷ *Vidas secas*,¹²⁸ *Memórias póstumas de Brás Cubas*,¹²⁹ *A mão e a luva*,¹³⁰ *Quincas Borba*, *Dom Casmurro*, *Helena*¹³¹ e *O alienista*, *Odisséia e Trilogia Tebana*, de Sófocles;¹³² livros da literatura brasileira contemporânea/atual, voltados ou

¹⁰⁹ Luiz Fernando Veríssimo. *O analista de Bagé*. 27. ed. Porto Alegre: L&PM, 1982.

¹¹⁰ *Idem*. *Ed Mort*: todas as histórias. Porto Alegre: L&PM, 1997.

¹¹¹ John Grisham. *O cliente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

¹¹² *Idem*. *A firma*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

¹¹³ Paulo Coelho. *Diário de um mago*. 121. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

¹¹⁴ *Idem*. *Brida*. 92. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

¹¹⁵ *Idem*. *Na margem do rio Piedra eu sentei e chorei*. 77. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

¹¹⁶ *Idem*. *As valquírias*. 74. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

¹¹⁷ *Idem*. *Veronica decide morrer*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

¹¹⁸ Maria Lucia Marinzeck de Carvalho. *Violetas na janela*. 17. ed. São Paulo: Petit, 1999.

¹¹⁹ Zíbia Gasparetto. *Esmeralda*. 22. ed. São Paulo: Vida e consciência, 2001.

¹²⁰ Vera Lúcia Marinzeck de Carvalho. *Vivendo no mundo dos espíritos*. São Paulo: Petit, 1993.

¹²¹ Antonieta V. Meyer. *Trajatória de uma alma*. [S.l.]: Distribuidora Povo, [199-?].

¹²² Elianor Porter. SP: Cia Ed. Nacional. 27^a. ed., 1991 e 25^a. ed., 1989, respectivamente.

¹²³ Michel Quoist. *O diário de Ana Maria*. Rio de Janeiro: Agir, [19-?].

¹²⁴ Marcelo Rubens Paiva. *Blecaute*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

¹²⁵ *Idem*. *Feliz ano velho*. 75. ed. 1990.

¹²⁶ Agatha Cristhie. *Poirot perde uma cliente*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980; *O caso dos dez negrinhos*. 23. ed. São Paulo: Globo, 1996, respectivamente.

¹²⁷ José de Alencar. *O guarani*. 21. ed. São Paulo: Ática, 2000.

¹²⁸ Graciliano Ramos. *Vidas Secas*. 84. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

¹²⁹ Machado de Assis. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 20. ed. 1995

¹³⁰ *Idem*. *A mão e a luva*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1998.

¹³¹ *Idem*. *Helena*. 18. ed. São Paulo: Ática, 1994.

¹³² Sófocles. *Trilogia Tebana*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

não explicitamente para o mercado, como *Não verás país nenhum*,¹³³ *Quarto de despejo*¹³⁴ e *Gula*,¹³⁵ citam, ainda, *O encontro marcado* e *O outro gume da faca*,¹³⁶ de Fernando Sabino, *As brumas de Avalon*,¹³⁷ *Como água para chocolate*,¹³⁸ *O gozo das feiticeiras*¹³⁹ etc etc. Indicam também as coleções Vagalume e Salve-se quem puder, o gênero poesia, e os autores Júlio Verne e Monteiro Lobato.

Os livros: *O senhor dos anéis*, *O Xangô de Baker Street*, *Através do espelho* e *O homem que matou Getúlio Vargas*, citados pelos alunos da escola Autonomia; *Estranhas luzes no bosque*, *Descanse em paz, meu amor*, *O pequeno príncipe* e *A moreninha*, pelos alunos do Instituto Estadual de Educação; *O dia do curinga*, *O alquimista*, *Romeu e Julieta*, *Um gosto de quero-mais*, *Cuidado, garoto apaixonado*, *Quem manda em mim sou eu*, *Agora estou sozinha* e *Robson Crusoe*, pelos alunos do Colégio de Aplicação, para ilustrar, são citados tanto como tendo sido indicados pela escola, como lidos por iniciativa própria, indicando, talvez, a fragilidade da memória.

Alguns títulos foram lidos por alunos de duas ou das três escolas, com ou sem indicação da escola, revelando que alguns valores entre os professores - quando o livro é indicado pela escola, ou entre os alunos - quando o livro é lido por iniciativa própria, não são próprios de uma única realidade escolar, ou que as influências da mídia se estendem sobre realidades aproximadas, ou, ainda, que a formação escolar do aluno (como no caso dos alunos do Colégio de Aplicação e do Instituto Estadual de Educação) não se completa em uma mesma escola.¹⁴⁰ Na

¹³³ Ignácio de Loyola Brandão. *Não verás país nenhum*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

¹³⁴ Carolina Maria de Jesus. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

¹³⁵ Luiz F. Veríssimo. *Gula*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

¹³⁶ Fernando Sabino. *O encontro marcado*. 68. ed. Rio de Janeiro: Record. e *O outro gume da faca*. São Paulo: Ática, 1996.

¹³⁷ Marion Zimmer Bradley. *As brumas de Avalon*. 39. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

¹³⁸ Laura Esquivel e Olga Savary. *Como água para chocolate*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

¹³⁹ Márcia Frazão. *O gozo das feiticeiras*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

¹⁴⁰ O Colégio de Aplicação, por exemplo, recebe alunos dessas escolas, além de outras públicas e particulares.

escola Autonomia e no Colégio de Aplicação os alunos leram *O dia do curinga* (13 citações), *O Hobbit* e *O senhor dos anéis* (11 citações), *Capitães de areia* (8 citações), *Através do espelho* (7 citações), *O primeiro amor e outros perigos* (5 citações), *Guerra dos botões* e *O mundo de Sofia* (4 citações), *O menino do dedo verde* (3 citações). No Colégio de Aplicação e no Instituto Estadual de Educação foram lidos *A nudez da verdade* (7 citações), *Brida* e *O diário de um mago* (5 citações), *O pequeno príncipe* (4 citações), *Descanse em paz, meu amor*, *Dom Quixote*, *Na margem do rio Piedra eu sentei e chorei* (3 citações), *A marca de uma lágrima*, *Romeu e Julieta* e *As viagens de Marco Polo* (2 citações). Nas três escolas foram lidos *Quem matou Getúlio Vargas* (6 citações), *O Xangô de Baker Street*, *Violetas na janela* (5 citações) e *O alquimista* (4 citações).

Mesmo tendo sido sublinhado que a pesquisa se restringiria à leitura literária, livros de não-ficção, ou de um gênero híbrido, são também listados pelos alunos. Talvez pelo fato de - ao responderem ao questionário em casa - a biblioteca cultural¹⁴¹ que cada um leva consigo ter sido revisitada com mais tempo; ou talvez pelo fato de os alunos quererem mostrar intencionalmente um perfil de leitor que lhes era importante e que o questionário não valorizava. Os livros citados são: *Etiqueta sem etiqueta*,¹⁴² *O poder do subconsciente*¹⁴³ e *Frankenstein - retalhos da adolescência*,¹⁴⁴ pelos alunos do Instituto Estadual de Educação; *Manual de como enlouquecer o professor*¹⁴⁵ e *Mitologia grega*,¹⁴⁶ pelos alunos da escola Autonomia; *Como educar seus pais*,

¹⁴¹ GOULEMOT, no já citado texto Da leitura como produção de sentido, In: CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 113-115, trabalha com esse conceito de biblioteca ao dizer que “qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros,” um conceito que tem na sua base a intertextualidade e a dialogicidade.

¹⁴² Cláudia Matarazzo. *Etiqueta sem frescura*. [S.l.]: Melhoramentos, 1995. Esse livro foi identificado.

¹⁴³ Joseph Murphy. *O poder do subconsciente*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

¹⁴⁴ Fernando Almada. *FranKensteen – retalhos da adolescência*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

¹⁴⁵ Este título não foi localizado.

¹⁴⁶ Há mais de uma publicação com este título.

do grupo Obrigado Esparro,¹⁴⁷ *Sexo na adolescência*,¹⁴⁸ *Vampiro*,¹⁴⁹ *GURPS*, *Cyberpunk*,¹⁵⁰ *Lobisomem*¹⁵¹ e *Che Guevara*,¹⁵² pelos alunos do Colégio de Aplicação.

A variedade dos livros lembrados ocorre mais fortemente em relação aos lidos espontaneamente, como seria de se esperar. As leituras feitas espontaneamente têm a marca da literatura de temas espíritas e dos livros de Paulo Coelho, há a presença de livros que marcaram outras gerações de adolescentes e jovens, dos livros da “moda”, dividindo espaço com os clássicos, e de livros cuja leitura não é muito comuns entre os jovens, como *Afrodite*, *O Gozo das feiticeiras*, *Não verá país nenhum*, *Quarto de despejo*, *Trilogia Tebana* etc. Por esses títulos, autores e editoras citados, é possível inferir que as leituras espontâneas desses alunos consultados tanto repetem as leituras indicadas pela escola como vão além dela, revelando outros gostos, outros desejos e preocupações.

Esses dados informam também a força dos livros “ao gosto” juvenil, editados, principalmente, pela editora Ática (que edita também os livros considerados clássicos da literatura brasileira, citados pelos alunos), seguida da Scipione e, com menos presença, das editoras Atual, Moderna, FTD e Melhoramento, lidos tanto por indicação da escola como por iniciativa própria. Os livros listados, editados por essas editoras, ou são do “gênero” aventura e mistério ou têm o/a adolescente como personagem central, falando dos problemas relativos a essa fase, de amor, do “ficar”, gravidez na adolescência, droga, independência econômica, relacionamento com os pais, espinhas na cara, complexos etc. Alguns situam o adolescente, sempre personagem central, nos problemas do mundo adulto, como separação dos pais, desemprego e outras questões sociais. Esse dado coincide com o que respondem os alunos

¹⁴⁷ Grupo Obrigado Esparro. *Como educar seus pais*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

¹⁴⁸ Encontrou-se o livro de Naumi de Vasconcelos. *Amor e sexo na adolescência*. São Paulo: Moderna, 1995.

¹⁴⁹ Existem alguns livros sobre esse assunto.

¹⁵⁰ Localizou-se o livro GURPS Cyberpunk (seria um livro, em vez de dois?).

consultados sobre as suas preferências de leitura nessa fase: os “gêneros” aventura e mistério estão no gosto de 61,68% e 53,27 dos alunos, respectivamente, e o tema adolescência, em terceira posição, com 51,40%.¹⁵³

À leitura desses livros confluem dois aspectos: além do gosto do aluno, a facilidade do acesso a esse tipo de livro. A divulgação dos livros, através de catálogos (anexo 1) e do envio de exemplares para análise do professor, facilita a adoção dos livros dessas editoras.¹⁵⁴ E como são livros que regra geral têm uma edição maior, são mais baratos que outros livros de outras editoras, com outros formatos, linguagem, ilustração etc. Muitos bons livros infanto-juvenis nem sempre são de fácil acesso a esse público, ou porque são mais caros, ou por desconhecimento dos intermediadores entre leitor e livro.

Poder-se-ia falar também da *relativa* facilidade de leitura desses livros: geralmente se constituem de um número não assustador de páginas, linguagem fácil, tratamento dos temas aparentemente sem muita complexidade etc. É importante sublinhar o termo *relativa*, porque embora se produzam livros de qualidade discutível, a produção literária infanto-juvenil tem sido reconhecida, o que é o caso da maior parte dos livros citados, que inauguram uma nova linguagem, sem lições de moral, preconceitos, sem querer fazer “a cabeça” do adolescente, mas, mais que isso, colocar em cena os problemas e as discussões numa linguagem inovadora.

Por essas informações, seguindo a tendência observada nas leituras dos meninos e meninas entre os 7 e os 10 anos, observa-se uma significativa presença da escola nas leituras de literatura desses alunos na faixa etária compreendida entre os 11 e os 14 anos.

¹⁵¹ Este título não foi localizado.

¹⁵² John Lee Anderson. *Che Guevara*. Rio de Janeiro: Objetiva.

¹⁵³ Na escola autonomia esse tema não ocupa essa posição, apenas nas duas outras escolas. É interessante observar que esse tema ocupa essa posição também entre os meninos do CA. Indício de abertura desses alunos para questões até então consideradas tabus no universo masculino?

5.2 OS ÚLTIMOS LIVROS LIDOS

Entre os últimos livros lidos, constatou-se, pelos títulos listados, que o enunciado foi impreciso no que se entendia ou se pretendia por últimos livros lidos, haja vista que alguns alunos citam livros lidos no último ano e outros citam livros lidos nos últimos dois anos. De qualquer forma, é importante observar o afastamento da escola na indicação desses livros. Com exceção do IEE, em que o percentual de leituras feitas espontaneamente é um pouco menor que o das indicadas pela escola (1,31 e 1,39 livros, respectivamente), nas outras duas as leituras espontâneas superam às da escola: na EA, o percentual de leituras feitas espontaneamente é de 5,36 *versus* 1,9 livros lidos por indicação da escola; no CA, o percentual de leituras feitas espontaneamente é de 3,14 *versus* 2,07 livros lidos por indicação da escola .¹⁵⁵

No cômputo geral, comparando o percentual de livros lidos no ensino médio, é importante observar que o decréscimo do número de leitura em relação ao ensino fundamental é inexpressivo: de 4,65 livros para 4,45 livros/aluno. Conforme os cálculos percentuais, dos 107 alunos consultados, 56 alunos (52,33%) leram entre 1 e 3 livros; 18 alunos (16,82%), entre 4 e 6 livros; 12 alunos (11,21%), entre 7 e 10 livros; 7 alunos (6,54%), acima de 10 livros; 10 alunos (9,34%) não leram nenhum livro; dois alunos não responderam e um, respondeu vagamente.

Esse número - mesmo não esquecendo que diz respeito a um grupo específico de alunos, que vive uma dada realidade, é importante ter em conta quando se pensa na idéia corrente de que os alunos se afastam da leitura quando entram no Ensino Médio. Na EA, o número reduz de 8,61

¹⁵⁴ A presença marcante de livros dessas editoras reforça a idéia de que fazem parte de uma política de leitura vinculada ao capital e ao mercado, que dita as leis sobre o que deve ser lido e discutido (através das “fichas” de leitura que acompanham os livros paradidáticos e do manual do professor, por exemplo) nas salas de aula.

¹⁵⁵ No IEE, a busca por leituras sem a indicação da escola é mais presente no Ensino Fundamental que no Ensino Médio. Na EA e no CA ocorre o contrário: as leituras sugeridas prevalecem no Ensino Fundamental e as espontâneas, no Ensino Médio.

livros/aluno no Ensino Fundamental, para 7,26 livros/aluno no Ensino Médio. Mas mesmo com essa redução, a leitura de 7 livros de literatura ao ano é um número expressivo para qualquer realidade, principalmente para a brasileira, em razão de fatores anteriormente apontados. O IEE revela, pelas informações prestadas pelos alunos, não só um número de leituras mais baixo, como um leve decréscimo - de 2,89 para 2,7 livros/aluno. Porém, se os alunos dessa escola, a rigor, não têm a leitura como uma prática mais incorporada no cotidiano, também não abandonaram a que tinham até então desenvolvido. O CA, ao contrário dessas duas escolas, apresenta um leve acréscimo: de 5,12 para 5,21 livros de literatura ao ano, ou seja, mostra um nível de leitura de literatura bastante razoável, em sendo escola pública, com uma clientela heterogênea no plano sócio-econômico.

Retomando o que se afirmou no início deste texto, é necessário interpretar esses dados com alguma cautela, principalmente pelo fato de as perguntas de número 10 (Quais foram os últimos livros de literatura que você leu?) e 13 (Neste ano você leu aproximadamente----- livros?) não terem sido bem formuladas. Em decorrência da falta de clareza das perguntas, as respostas foram as mais variadas: há alunos que respondem com o mesmo número de leitura às duas perguntas, outros ampliam a relação de livros na resposta à pergunta 10 e restringem o número de livros lidos na resposta à pergunta 13, e vice-versa. No colégio de Aplicação o equívoco ocorre em outro nível também: como o questionário foi aplicado em fevereiro de 2002, conforme se observou, alguns alunos entendem por livros lidos no último ano os lidos em 2002, não em 2001. Nesse sentido, se se fosse levar esse equívoco em consideração, o número de livros lidos seria outro. Ainda: sobre os alunos do Instituto Estadual de Educação, em relação à pergunta sobre os títulos dos livros lidos no último ano, 1 aluno que afirma não lembrar quais os livros lidos, indica a leitura de 2 livros, na pergunta 13; 1 aluno que não recorda nenhum livro, lista 1 título; um outro, que recorda apenas os livros lidos no Ensino Fundamental, diz ter lido, na pergunta 13, 2

livros; um outro, que só lê resumos, também indica 2 títulos; 1 aluno que diz que há muito tempo não lê, lista 1 livro, e um outro que cita 7 livros na sua relação de últimos livros lidos, indica 2 títulos na resposta à pergunta 13. Ou seja: com exceção de um aluno, os demais relacionam mais livros que os realmente lidos. Constrangimento em reconhecer que, pelo fato de não terem lido no último ano, podem não ser considerados leitores? Falando de outro modo: embora não lendo, o aluno quer ser mostrar como leitor? Esse questionamento faz-se também em relação aos alunos das outras escolas: na relação dos últimos livros lidos são listados também livros lidos no Ensino Fundamental. Se por um lado justificam-se esses títulos aos lapsos da memória, que confunde os tempos, talvez se possa entender também, por outro lado, que por trás dessas informações pode haver uma preocupação com o perfil de leitor que o aluno deseja mostrar de si.

Mas, independentemente desses equívocos, que livros leram esses alunos, a pedido da escola ou espontaneamente? Os livros lidos no 1º e 2º ano do Ensino Médio se relacionam, de alguma forma, nos temas, autores, gêneros, com os lidos no Ensino Fundamental? Estes alunos entrevistados demonstram autonomia com relação à leitura literária?

Os alunos dessas três escolas recordam um total de 241 títulos, somando 477 citações de livros de literatura, e 22 títulos de livros não-ficcionais, somando 30 citações, além de autores. Entre os indicados pela escola, são lembrados 43 títulos, somando 191 citações; entre os lidos por iniciativa própria são lembrados 198 títulos, somando 286 citações - uma variedade expressiva, se comparada com os indicados pela escola, mostrando, também, a autonomia do leitor.

Entre os indicados pela escola, preponderam os livros ligados ao programa de literatura no Ensino Médio e livros e/ou autores que constam ou constaram de listas de vestibular. Entre os lidos por iniciativa própria há uma variedade de autores/obras e “gêneros”: *Harry Potter* e as demais narrativas do “momento”: dos autores Gaarder, Tolkien, Jô Soares, Luiz Fernando Veríssimo; as esotéricas ou de auto-ajuda, como os livros de Paulo Coelho; os livros de autores

espíritas; os livros e autores indicados pelo vestibular; a literatura clássica brasileira e universal, neste caso, com Kafka, Sartre, Ibsen e Platão; a narrativa contemporânea/contemporaníssima, da coleção *Plenos Pecados*, por exemplo; os livros infanto-juvenis etc etc. Recordam também, em vez de títulos, os poetas Fernando Pessoa, Pablo Neruda, Mário Quintana, Cecília Meireles, Verlaine e Baudelaire, os autores Machado de Assis e Paulo Coelho, e os gêneros contos e poemas/poesias.

5.2.1 A LITERATURA INSTITUCIONALIZADA OU O ENCONTRO COM OS CÂNONES

[...] infelizmente, na escola, os livros são muito 'antigos', o que não nos estimula a ler.

Graciele – IEE

Dom Casmurro quebrou o mito de que a literatura brasileira seria sempre entediante.

Beatriz - CA

O perfil historicista que caracteriza o currículo de Literatura no Ensino Médio é constatado por pesquisadores que se debruçam sobre o ensino de literatura nesse nível de ensino. Os caminhos percorridos para se chegar a essa conclusão são variados: as já referidas Maria Teresa Fraga Rocco e Cyana Leahy-Dios, respectivamente, através da análise de questionários respondidos por alunos e professores dos ensinos Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares da grande São Paulo, e da observação de aulas em escolas dos setores público e privado na cidade do Rio de Janeiro. Incluem-se também Claudete Amália Segalin de Andrade¹⁵⁶ que, por meio de entrevistas orais – com professores do Ensino Médio, e de entrevistas escritas – com alunos recém-ingressos no curso superior, na cidade de Florianópolis, constata que por “intermédio do vestibular, foi possível perceber como a escola – pública ou particular – interfere

¹⁵⁶ ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no Vestibular*. 2001. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Pontifícia Universidade Católica /RS, Porto Alegre, 2001, p. 138. Essa tese de

na formação do leitor, em função de um ensino de literatura de base predominantemente historiográfica”, e Gilda Neves da Silva Bittencourt,¹⁵⁷ através da análise de livros didáticos. Esta autora comenta, também, a partir do estudo desse material, a orientação para o vestibular, evidenciada “não somente pela seleção dos assuntos, mas também pelo tratamento dado ao texto literário, cujo estudo é feito à base de testes de cruzinha, inclusive para a própria interpretação das obras, análise das personagens, do estilo dos autores etc”.¹⁵⁸

As três escolas focalizadas nesta pesquisa não fogem a essa regra: livros ligados ao programa da disciplina – os chamados *clássicos* da literatura brasileira, e os indicados pelas listas de vestibular – em que se incluem também os *clássicos* – são os lembrados pelos alunos no que se refere às leituras indicadas pela escola, como: *Romance sem palavras*,¹⁵⁹ *Ensaio da paixão* (com 29 e 27 citações, respectivamente), *A moreninha*, *Os sofrimentos do jovem Werther* (com 12 e 9 citações), *O guarani*, *O rei da vela*,¹⁶⁰ *Os bruzundangas*,¹⁶¹ *Inocência*, *A escrava Isaura* (entre 2 e 4 citações), *Contos*, de Machado de Assis,¹⁶² *Helena*, *Cinco minutos*,¹⁶³ *O alienista* e *Lucíola* (com 1 citação) como leituras feitas por alunos de uma mesma escola. Ainda por indicação da escola, *Dom Casmurro* (15 citações) foi lida por alunos das três escolas; *Triste fim de Policarpo Quaresma*¹⁶⁴ (2 citações) por alunos da escola Autonomia e Colégio de Aplicação; *Esau e Jacó* (30 citações), *O santo inquérito* (12 citações), *Memórias de um sargento de milícias* (13 citações)

doutorado é um dos raros trabalhos que coloca no centro de suas preocupações a formação do leitor a partir da relação do aluno com as listas de vestibular.

¹⁵⁷ BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. O ensino de literatura no 2º grau: a ótica do professor e do aluno. *Gragoatá*: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. [S. l.], p. 267, 1º semestre 1997.

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 263.

¹⁵⁹ Carlos Heitor Cony. *Romance sem palavras*. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

¹⁶⁰ Oswald de Andrade. *O rei da vela*. São Paulo: Globo: Secretaria da Cultura, 1991.

¹⁶¹ Lima Barreto. *Os bruzundangas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

¹⁶² Machado de Assis. *Contos*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1976.

¹⁶³ José de Alencar. *Cinco Minutos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

¹⁶⁴ Lima Barreto. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1995.

e *Vidas secas* (4 citações) por alunos do Instituto Estadual de Educação e Colégio de Aplicação.¹⁶⁵

Excetuando-se os livros ligados ao programa de Língua Portuguesa e os constantes das listas de vestibular, por indicação da escola os alunos lembram *O homem nu*, *O dia do curinga*, *Hans Staden*,¹⁶⁶ *Primeiro de Abril*,¹⁶⁷ *Quase romance, quase memória*,¹⁶⁸ *O encontro marcado*, *A nudez da verdade*, *O alquimista* e *O homem da ilha*.¹⁶⁹ (Os dois primeiros livros têm duas citações e os demais, uma.)

Convém esclarecer que alguns dos títulos lembrados pelos alunos como leituras feitas por indicação da escola, neste caso, os chamados *clássicos* e os indicados para o vestibular, são citados como lidos espontaneamente. Aliás, sem a indicação da escola os alunos lêem outros títulos da literatura *clássica*, e, além dos indicados para o vestibular, lêem também livros de listas anteriores e outras obras de autores indicados pela lista. Este dado é importante porque esses livros, lidos tanto espontaneamente como a pedido da escola, correspondem a 47% do total das leituras feitas.¹⁷⁰ Este índice deve ser pensado quando se considera que nessa fase o aluno está se afastando das indicações da escola, que já é um leitor autônomo.

Num quadro demonstrativo, excetuando-se os títulos indicados para o vestibular 2003, no Ensino Médio os alunos listam as seguintes obras da literatura *clássica* brasileira, lidas tanto por indicação ou não da escola:

¹⁶⁵ O total é de 43 títulos, somando 191 citações. Isoladamente, no CA o percentual é de 2,07 livros/aluno; na EA, de 1,9 livro/aluno e no IEE, de 1,34 livro/aluno. Observa-se também que na EA os livros lembrados são, supõe-se, os ligados ao programa de Língua Portuguesa; nas outras duas escolas, além dos ligados ao programa da disciplina, os alunos citam, principalmente no CA, os indicados pelas listas de vestibular.

¹⁶⁶ Luiz Antonio Aguiar (adaptação). *Hans Staden*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

¹⁶⁷ Salim Miguel. *Primeiro de abril: narrativas da cadeia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

¹⁶⁸ Carlos Heitor Cony. *Quase romance, quase memória*. 15. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

¹⁶⁹ Márcia Frazão. *O homem da ilha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

¹⁷⁰ O percentual de leituras dos livros *clássicos* e dos sugeridos pelas listas de vestibular, por escola, independentemente de ser leitura espontânea ou indicada, é: EA: 33,75%; CA: 49,82% e IEE: 56,75%, do total de livros lidos.

Título	Citações	Lista de vestibular¹⁷¹
<i>A Moreninha</i>	13	
<i>Cinco Minutos</i>	2	
<i>A Viúvinha</i>	1	
<i>Lucíola</i>	2	
<i>Diva</i>	1	
<i>Iracema</i>	4	
<i>A Mão e a Luva</i>	1	
<i>A Escrava Isaura</i>	2	
<i>O Guarani</i>	6	1996
<i>Senhora</i>	1	1998
<i>Helena</i>	2	1997
<i>O Ateneu</i>	1	1998
<i>Dom Casmurro</i>	16	1999
<i>Memorial de Aires</i>	1	
<i>O Cortiço</i>	1	2000
<i>Memórias de um Sargento de Milícias</i>	13	2001
<i>Quincas Borba</i>	1	2001
<i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>	4	2001
<i>Contos</i>	1	2002
<i>Inocência</i>	3	2002
<i>Os Bruzundangas</i>	2	2002

QUADRO 1

A leitura dessas obras tidas como *clássicas* ocorre, ou porque exercem, senão fascínio, mas curiosidade entre os alunos, ou, por que não?, por uma necessidade de o aluno sentir-se participando de um seleto grupo de leitores, como atestam os depoimentos sobre as leituras feitas no período dos 11 aos 14 anos – aquelas que marcaram os alunos -, como indica o relato de Mexiana, para quem foi importante a leitura de *Lucíola*, romance de “passagem” para o universo adulto, porque foi “o primeiro livro de literatura ‘dos tradicionais’, dos autores mais ilustres,

saindo dos livros ‘infanto-juvenis’”; como é o caso de Beatriz, para quem *Dom Casmurro* “quebrou o mito de que a literatura brasileira clássica seria sempre entediante”; como é o caso de Aurélio, para quem marcou *Memórias de um sargento de milícias*, “porque é um livro um pouco difícil de ser lido, com palavras difíceis e desconhecidas [...]. É um livro muito engraçado e com um grande valor de conhecimento histórico”.

Agora, o que motiva o aluno a indicar, hoje, a leitura desses livros? É o que sugerem oito dos cento e sete alunos consultados.¹⁷² Oito vozes dissonantes, contrariando a idéia corrente, entre os alunos, de que esses livros são anacrônicos, distantes da sua realidade. A reação de Thiago, na entrevista oral, confirma essa “idéia corrente” quando diz que os cem anos que o separam de Machado de Assis, “complica pra caramba! Eu queria que traduzissem Machado de Assis pra minha realidade”. A reação de Graciele, ao dizer, por escrito, que “infelizmente, na escola, os livros são muito ‘antigos’, o que não nos estimula a ler”, é um outro exemplo.

Esse índice, mesmo não sendo um número expressivo - corresponde a 7,5% dos alunos - exige questionamentos, tais como: a indicação dessas obras, “de fato, são apreciadas pelo aluno, quando motivados e incentivados pelo professor,” ou seria um reflexo da escassez de leituras feitas, em que ficam apenas as indicadas pela escola, aquelas relacionadas ao programa da disciplina, como sugere Gilda Neves Bittencourt,¹⁷³ ou, ainda, seria um indicativo da necessidade de os alunos se mostrarem/serem vistos como “leitores”, entendendo-se, no caso, por leitor, aquele que lê os *clássicos*? Mas o que fica, na realidade, dessas obras da chamada literatura *clássica* para o aluno? Qual a história de leitura desses alunos, para que se justifiquem essas indicações?

¹⁷¹ Dados obtidos em ANDRADE, *op. cit.*.

¹⁷² Todas as indicações de obras da literatura *clássica* brasileira são feitas pelos alunos do Instituto Estadual de Educação.

¹⁷³ BITTENCOURT. *op. cit.*, p. 269.

Juliana indica, sem expor as razões, *Esaú e Jacó*, leitura feita por indicação da escola, da mesma forma que *O guarani*, *A moreninha*, *Iracema* e *O alquimista*. Quatro dos livros lidos inserem-se, em se tratando de estilos de época, no Romantismo brasileiro, e um livro na linha dos esotéricos e/ou auto-ajuda. Desses quatro livros lidos, apenas *Esaú e Jacó* - leitura indicada para o vestibular/2003, foi lido integralmente. Dos livros lidos no Ensino Fundamental, não tem nenhuma recordação. O repertório de leituras dessa aluna, além de modesto, restringe-se praticamente aos *clássicos*, indicados pela escola, ou seja, a leitura literária não faz parte do universo dessa aluna. Daí, possivelmente, a razão de indicar *Esaú e Jacó*, e a dificuldade em ter o que dizer sobre esse livro. A resposta à pergunta sobre por que se deve ler, revela, no entanto, que Juliana parece ser uma leitora de outros tipos de publicações, ao dizer: “Acho muito importante ler não só livros, mas jornais, revistas, para termos conhecimento das coisas”.

Rafael não recorda suas últimas leituras, apenas as feitas no período dos 11 aos 14 anos. Dessas leituras, lista *Histórias verdadeiras*¹⁷⁴ e *A Moreninha*, indicadas pela escola, e *O homem que matou Getúlio Vargas*, *A adúltera*¹⁷⁵ e *O fantasma de tio Willian*¹⁷⁶, feitas espontaneamente. Embora em seu pequeno repertório predominem as leituras espontâneas mais “ao gosto” dos jovens, Rafael indica *A Moreninha*, “porque é um bom livro”. É interessante observar, no entanto, o que diz sobre por que se deve ler: “Não sei por que se deve ler esses livros chatos”. Referência ao livro *A moreninha*, esse “bom livro” lido a pedido da escola? A indicação desse título – único *clássico* entre os lembrados – é uma forma de se mostrar um leitor “melhor”?

Anderson é um leitor de três livros: *Esaú e Jacó*, do qual não fez leitura integral, lido no Ensino Médio a pedido da escola, e *O guarani* e *A moreninha*, lidos no Ensino Fundamental. Indica *O guarani* - única leitura feita espontaneamente – sobre o qual diz: “É uma história legal e

¹⁷⁴ Esse título não foi localizado.

¹⁷⁵ Esse título não foi localizado.

humana”.

Débora tem entre suas últimas leituras, a pedido da escola: *Esau e Jacó* (do qual não fez leitura integral) *Memórias de um sargento de milícias*, *A moreninha* e *Iracema*; espontaneamente: *A ferro e fogo*, de Josué Guimarães.¹⁷⁷ Dos lidos no período dos 11 aos 14 anos, recorda apenas o título de um livro lido espontaneamente: *O Fantasma da meia-noite*.¹⁷⁸ Não recorda os títulos dos outros livros lidos. Informa, inclusive, que muitos foram lidos pela metade “porque eram cansativos”. Mas afirma ter adorado *Iracema*, “um livro fantástico, pois nele aprendemos sobre o Ceará (vegetação), sobre os índios, sobre seus costumes, suas crenças e sobre o relacionamento do branco com o índio”, argumento coerente com o que pensa sobre por que se deve ler: “[...] os livros de literatura nos transmitem vários ensinamentos, como culturas, costumes, regiões, etc...” Como os demais alunos, Débora tem um repertório modesto de leitura, marcado pelas obras do movimento Romântico brasileiro, o que justifica, talvez, tanto pelo número quanto pelo estilo das leituras feitas, a indicação de *Iracema*.

Aline se define como uma pessoa “não muito adepta à leitura”. Realmente, lembra apenas leituras feitas por indicação da escola. Entre os últimos lidos, lista *O santo inquirito*, *Inocência*, *Vidas secas* e *Esau e Jacó*, dos quais fez leitura integral. Entre as poucas leituras feitas no período dos 11 aos 14 anos, recorda *A nudez da verdade*. Indica *Inocência* e, também, da literatura contemporânea, *O santo inquirito*, por serem “livros que se tornam cada vez mais interessantes à medida que se vai lendo, são histórias muito emocionantes”.

Rafaela é a que mais amplia o leque de leituras. Entre as últimas feitas, por indicação da escola lembra *Vidas secas*, *Esau e Jacó* e *Iracema*; espontaneamente leu, de Paulo Coelho, *As*

¹⁷⁶ Esse título não foi localizado.

¹⁷⁷ Josué Guimarães. *A ferro e fogo*. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

¹⁷⁸ Sidney Sheldon. *O fantasma da meia noite*. São Paulo: Ática; Rio de Janeiro: Record, 1994.

valquírias, *Veronika decide morrer* e *Manual poético de um guerreiro da luz*,¹⁷⁹ e também *Cidade de Deus*,¹⁸⁰ livro indicado para o vestibular de 2001. No período dos 11 aos 14 anos, a pedido da escola leu *O primeiro beijo e outros contos*, de Clarice Lispector, e espontaneamente, *Diário de um mago*, *Nas margens do rio Piedra eu sentei e chorei*, *Brida* e *O alquimista*, todos de Paulo Coelho. Desses livros, leu integralmente *Vidas secas* e *Iracema*, e indica o último para leitura, embora predominem os livros esotéricos e/ou de auto-ajuda. Argumento: “a história não é tão cansativa e mais interessante do que muitas outras histórias do José de Alencar. Ela também retrata o início da colonização (a mistura do índio com o branco).” Justificativa, como a de Débora, permeada pelo discurso acadêmico – do professor ou do livro didático.

Pelas listas de leituras e depoimentos dos alunos, as indicações feitas sustentam duas das hipóteses levantadas: a de que os alunos têm um pequeno repertório de leitura, e que por estar marcado pelas obras reconhecidas como *clássicas*, são elas as indicadas; indicam também as *clássicas* em função de uma imagem de “bom” leitor que querem mostrar de si.

No que se refere às leituras indicadas para o vestibular, elas também são feitas “espontaneamente”, já que povoam o universo de preocupações dos alunos, neste momento. Se assim não fosse, os alunos não listariam a leitura dos dez livros do vestibular/2003: *Esau e Jacó* (32 citações), *Romance sem palavras* (30 citações), *Ensaio da paixão* (29 citações), *Vidas secas* (8 citações), *O rei da vela* (6 citações), *Recordações do escrivo Isaiás Caminha*,¹⁸¹

¹⁷⁹ Paulo Coelho. *Manual poético de um guerreiro da luz*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1985.

¹⁸⁰ Paulo Lins. *Cidade de Deus*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

¹⁸¹ Lima Barreto. *Recordações do escrivo Isaiás Caminha*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Primeiras estórias,¹⁸² *Zélica e outro*¹⁸³ (com 2 citações), *Melhores poemas*, de Carlos Drummond de Andrade¹⁸⁴ e *Livro sobre nada*¹⁸⁵ (com uma citação), em que o maior número de citações feitas são de livros indicados pela escola, e o menor número, das leituras feitas espontaneamente.

A presença dos livros indicados pela lista de vestibular tanto como leitura indicada pela escola, como leitura espontânea, deve ser entendida naquilo que representa, para a cultura brasileira, o ingresso à universidade: símbolo de ascensão social e de maiores possibilidades junto ao mercado de trabalho, por exemplo. E a prova de ingresso à universidade, pelo acesso cada vez mais difícil, nas universidades públicas, pelo menos, em função do aumento do número de candidatos sem o correspondente aumento do número de vagas, tem se tornado em uma pedra no caminho dos candidatos a uma vaga ao curso superior. A fala de Alessandra é um exemplo dessa afirmação: “Desde que eu nasci, eu... ‘ai, eu tenho que passar no vestibular...’ desde que eu nasci eu penso em vestibular”. Ou a fala de Beatriz: “Neste ano eu preciso me focar no vestibular, eu não queria perder mais um ano [e estava cursando o 2º ano do Ensino Médio!], eu vou estudar pra passar”.

Essas alunas representam um grande número de alunos que, pressionados pelo meio social no que se refere à aprovação no vestibular, mantêm com a literatura uma relação deliberadamente de consumo, em que “gosto e prazer de ler são fatores secundários diante da premência de uma prova”.¹⁸⁶ Ao se referir a *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, para ilustrar, Alessandra diz: “[...] eu não estou lendo porque gosto... eu gostei, mas eu estou lendo é porque eu sempre penso no resultado”, em outras palavras, na aprovação na prova de língua portuguesa para o vestibular.

¹⁸² Guimarães Rosa. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

¹⁸³ Flávio José Cardozo. *Zélica e outros*. São Paulo:FTD, 2001.

¹⁸⁴ Esse título não foi localizado.

¹⁸⁵ Manuel de Barros. *Livro sobre nada*. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

¹⁸⁶ ANDRADE, *op. cit*, p. 123.

Claudete Amália Segalin de Andrade chama a atenção para esse tipo de atitude, ou seja, que o aluno não deixa de estar

trazendo para o interior da estrutura do sistema escolar padrões de comportamento próprios das relações sociais que vivencia no cotidiano, os quais são também marcados por aspectos como [...] a provisoriedade, e principalmente a utilidade, valores preponderantes no contexto da sociedade de consumo [...].¹⁸⁷

Mesmo para os alunos que gostam de ler, a rigor, o vestibular surge como um divisor de águas: a leitura espontânea é abandonada ou deixada para depois, como revelam, mais uma vez, os depoimentos orais de Beatriz e Alessandra: “Mas esse ano pra mim vai ser muito complicado pra leitura. Eu vou me dedicar a ler os livros do vestibular, eu não quero ler resumo, eu quero ler os livros mesmo”. “Tomara que termine o vestibular pra eu poder ler esses livros [os que gostaria de ler] nas férias, e não os do vestibular.” Estas alunas distinguem a leitura prazerosa, espontânea, da leitura de vestibular, como se fossem duas literaturas distintas, exigindo, portanto, atitudes diferentes diante do texto literário.

Sobre a relação do aluno com a literatura, Claudete Amália Segalin de Andrade, em sua já citada tese de doutorado, comenta que, no contexto do vestibular, em vista da alteração do seu caráter essencial, a “leitura vem perdendo o sentido de valor simbólico”, “torna[ndo]-se uma ação de caráter pragmático, passível de ser consumida sob a perspectiva do uso imediato”.¹⁸⁸ Uma contradição que vai de encontro a um dos objetivos da inclusão das listas de leitura para o vestibular: o de reverter o quadro de não-leitura, como esclarece a autora, entre os alunos do Ensino Médio.¹⁸⁹

Independentemente dessa contradição, há de se concordar que o “vestibular é uma

¹⁸⁷ *Ibidem*, p.136.

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. 78 e76.

¹⁸⁹ *Ibidem*, p. 43.

instância eficiente de divulgação de literatura e que contribui de alguma forma para a composição do referencial cultural do estudante”.¹⁹⁰ O fato de aproximadamente 70% das obras indicadas pertencerem à literatura contemporânea, segundo informações de Claudete Amália Segalin de Andrade,¹⁹¹ possivelmente seja a razão de elas começarem a ecoar de forma diferente entre os alunos candidatos ao vestibular. Na entrevista oral, Beatriz demonstra uma expectativa positiva sobre as obras a serem lidas, em função das indicações anteriores: “Bem que eu acho que os livros do vestibular não vão ser muito maçantes, espero que sejam legais. Os que eu já li, o *Cidade de Deus*, que era do vestibular, era legal. Aquele do vestibular passado, que era uma peça... *O santo inquérito*... eu gostei também; então eu acho que vão ser legais”. A relação de Cecília com as obras do vestibular é também positiva. A partir da leitura a pedido da escola de *Romance sem palavras*, de Carlos Heitor Cony, leu, do mesmo autor, *O piano e a orquestra*¹⁹² e *Quase romance, quase memória*. Outros livros indicados em listas anteriores de vestibular são também citados por esta aluna como leitura espontânea, como *Um lugar ao sol*, de Érico Veríssimo¹⁹³ (Vestibular/2001). A leitura a pedido da escola de *Romance sem palavras* motivou também outra aluna, Mexiana, a ler *Quase romance, quase memória*. Além desses livros, como leituras espontâneas, de outros vestibulares um aluno cita a leitura de *O silêncio da chuva*¹⁹⁴ (2002), e dois alunos citam *Os Ratos*¹⁹⁵ (2001).

Se é razoável o número de alunos que lê os livros de vestibular, qual é o percentual de alunos que incorpora, de fato, como coisa sua, ao seu repertório cultural livros/autores indicados por essas listas? Dez alunos (indicam 13 obras), correspondendo a 9,3% do total.¹⁹⁶ Nesse caso, é

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 118.

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 77.

¹⁹² Carlos Heitor Cony. *O piano e a orquestra*. 4. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

¹⁹³ Érico Veríssimo. *Um lugar ao sol*. 35. ed. São Paulo: Global, 2000.

¹⁹⁴ Luiz Alfredo Garcia-Roza. *O silêncio da chuva*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

¹⁹⁵ Dyonélio Machado. *Os ratos*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1992.

¹⁹⁶ Oito dos nove alunos que indicam essas obras são do Colégio de Aplicação.

de se perguntar, também: Qual a história, ou as práticas de leituras desses alunos, para que se justifique a indicação de obras da literatura contemporânea indicadas pelas listas? O que fica, na realidade, dessas obras para o aluno?

As práticas de leituras, como seria de se esperar, são as mais diversas, com alunos que têm incluído no seu repertório apenas os livros indicados pela escola, a alunos com um acervo mais amplo e heterogêneo.

Leandro enquadra-se no primeiro caso. No Ensino Fundamental recorda-se apenas da leitura de *A magia das árvores*, feita a pedido da escola. No ensino Médio, também a pedido da escola recorda apenas duas leituras indicadas pelo vestibular: *Ensaio da paixão* e *Romance sem palavras*, dos quais fez leitura integral. A indicação de *Ensaio da paixão* não surpreende, portanto. A justificativa é que o livro trata de jovens que “fazem muitas coisas que fazemos hoje em dia”.

As leituras de Guilherme também não extrapolam as pedidas pela escola. No Ensino Fundamental, leu *A casca do ovo*, *Crescer é perigoso*, *Robinson Crusoe*, *Werther* e *Quem manda em mim sou eu*. No Ensino Médio, *O homem nu*, *Romance sem palavras*, *Ensaio da paixão* e, espontaneamente, *Canto dos malditos*,¹⁹⁷ todos lidos integralmente. Esse aluno recorda, se não uma quantidade, mas uma diversidade maior de leituras. A justificativa para a indicação de *Ensaio da paixão* é porque ele “gostaria de ter participado do ato”, ou seja, das ações romanescas que envolvem o ensaio sobre a paixão de Cristo, levando em conta, portanto, tal como no caso de Leandro, a identificação com aspectos da história narrada. Os argumentos desses dois alunos estão em sintonia com o que pensa Priscila a respeito dos livros que marcam mais o aluno: “Sempre os livros que marcam mais são aqueles que abordam [...] temas do cotidiano que

¹⁹⁷ Austragésilo Carrano Bueno. *Canto dos malditos*. [S.l.]: Lemos Editorial, 2000.

vivenciamos, que fazem parte da nossa vida naquele determinado momento...”. Se não do vivido, mas do que se gostaria de ter vivido.

Maria Isabel lembra, no período dos 11 aos 14 anos, *Werther*, *Crescer é perigoso*, *A nudez da verdade*, *Magia das árvores*, *Quem manda em mim sou eu* e *O tio que flutuava*, a pedido da escola; *Diário de um mago* e *Brida*, de Paulo Coelho, espontaneamente. Entre as últimas leituras estão apenas as pedidas pela escola, ou seja, as ligadas ao programa da disciplina e as indicadas pela lista do vestibular: *Memórias de um sargento de milícias*, *Ensaio da paixão*, *O santo inquérito*, *Romance sem palavras* e *Quase romance, quase memória*, todas lidas integralmente. Indica quatro desses livros, entre eles *Ensaio da paixão* e *Romance sem palavras* porque “são fáceis e têm uma história superinteressante”. Argumento, vale dizer, que atribui também a *Diário de um mago* e *A nudez da verdade*, os outros dois livros indicados. Um mesmo argumento para livros tão distintos faz questionar o tipo de leitura feita.

Maitê lembra, do período dos 11 aos 14 anos, *Através do espelho* e *O dia do curinga*, de J. Gaarder, lidos espontaneamente. No Ensino Médio, lembra ter lido *Depois daquela viagem*,¹⁹⁸ *Cristiane F.*,¹⁹⁹ *O clube dos anjos*,²⁰⁰ e *A linguagem das rosas*,²⁰¹ lidos espontaneamente; e de *Romance sem palavras*, *O cidadão de papel*, de Gilberto Dimenstein,²⁰² *O príncipe*, de Maquiavel e *A divina comédia*, de Dante Alighieri, a pedido da escola, os quais leu integralmente. Maitê indica dois livros: “*Depois daquela viagem*, pois ele usa uma linguagem bem para adolescentes e o tema é super bom, e *Romance sem palavras*, é bom para saber um pouco mais da época da ditadura no Brasil”. Os argumentos empregados – simples e objetivos -

¹⁹⁸ Valéria Polizzi. *Depois daquela viagem*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998.

¹⁹⁹ Kai Hermann e Horst Rieck. *Eu, Cristiane F., treze anos, drogada, prostituída...* São Paulo: Abril Cultural, 1985.

²⁰⁰ Luiz F. Veríssimo. *O clube dos anjos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

²⁰¹ Editado por Sheila Pikles. *A linguagem das rosas*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

²⁰² Gilberto Dimenstein. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

dizem bem do tipo de leitura que fez, do que ficou, das suas preocupações no momento de cada leitura.

Um aluno, cujo nome não foi explicitado, lembra como leituras feitas no período dos 11 aos 14 anos, de *O Xangô de Baker Street*, *O dia do curinga*, *O hobbit*, *Meu primeiro amor e outros perigos*, *O estrangulador*, *Guerra dos botões* e *Aqui entre nós*,²⁰³ lidos espontaneamente; e de *O homem que matou Getúlio Vargas*, *Para gostar de ler: Crônicas*,²⁰⁴ *Segredos do coração*²⁰⁵ e *O mistério do esqueleto*,²⁰⁶ a pedido da escola. No Ensino Médio leu *Ensaio da paixão*, *Romance sem palavras* e *Triste fim de Policarpo Quaresma*, a pedido da escola, e *Harry Potter 1, 2, 3 e 4*,²⁰⁷ *Senhora*,²⁰⁸ *A viuvinha*²⁰⁹ e *Cinco minutos*,²¹⁰ espontaneamente, dos quais fez leitura integral. A variedade de leituras, em que se incluem os infanto-juvenis (com temas de amor, mistério e suspense), os clássicos, os contemporâneos e os da “moda”, feitas tanto a pedido da escola como espontaneamente, dão, provavelmente, instrumentos para que esse aluno se posicione com clareza e criticidade diante de cada texto indicado. Perguntado sobre que livro indicaria para leitura, ele responde que “depende do amigo! Para os que gostam de aventura eu indicaria *O Hobbit* e todos os *Harry Potter* (é uma leitura bem divertida!). Para quem gosta de mistério e comédia, *O Xangô de Baker Street* e *O homem que matou Getúlio Vargas* são perfeitos! Porém, já para aqueles que preferem refletir, o *Romance sem palavras* é uma boa indicação”.

²⁰³ Marcia Leite. *Aqui entre nós*. São Paulo: Ática.

²⁰⁴ Há alguns livros de crônicas da coleção Para gostar de ler, editados pela editora Ática.

²⁰⁵ Guy de Maupassant. *Segredos do coração*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

²⁰⁶ Renata Pallotini. *O mistério do esqueleto*. 13. ed. São Paulo: Moderna.

²⁰⁷ J.K.Rowling. *Harry Potter e a pedra filosofal*. São Paulo: Rocco, 2002; *Harry Potter e a câmara secreta*. São Paulo: Rocco, 2000; *Harry Potter e o cálice de fogo*. São Paulo: Rocco, 2001; *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*. São Paulo: Rocco, 2000.

²⁰⁸ José de Alencar. *Senhora*. 23. ed. São Paulo: Ática, 1992.

²⁰⁹ *Idem*. *A viuvinha*. 23. ed. São Paulo: Ática, 1997.

²¹⁰ José de Alencar. *Cinco Minutos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

Cecília recorda, como leituras feitas no período dos 11 aos 14 anos: *Meu primeiro amor e outros perigos*, *O Hobbit*, *O Xangô de Baker Street*, *O dia do coringa*, *O estrangulador*, *Guerra dos botões*, *O alienista*, *Quincas Borba* – indicados pela escola; *Sonho de uma noite de verão*,²¹¹ *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Che Guevara* (por ele mesmo), *Através do espelho*, *Ei! Tem alguém aí?*,²¹² de Gaarder e toda a coleção da *Mafalda*,²¹³ de Quino – lidos espontaneamente. Entre as últimas leituras, recorda *Ensaio da paixão* e *Romance sem palavras*, indicados pela escola; *O rei da vela*, *Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa, *O piano e a orquestra* e *Quase romance, quase memória*, de C. H. Cony, *Estorvo*,²¹⁴ de Chico Buarque e *Um lugar ao sol*, de Érico Veríssimo, dos quais fez leitura integral. Como o aluno anterior, Cecília tem um universo mais amplo de leituras, em que se incluem as infanto-juvenis, os “clássicos”, os modernos, os contemporâneos, os da “moda”. Revela preocupação com o vestibular, ao incluir livros da lista lidos espontaneamente, e também os efeitos da lista no seu repertório cultural, ao expandir suas leituras para outras obras de um dos autores indicados – Carlos Heitor Cony, cujas obras indicaria como leitura para os amigos: “Me fez muito bem ler os três que já li, e pretendo ler os outros do mesmo autor. Ele tem uma escrita à qual minha leitura se adapta, é uma linguagem não muito formal, e nem muito vulgar. Conta lindas histórias com descrição suficiente dos fatos e ‘cenas’. Não é monótono e traz informações da história recente do Brasil de forma crítica, com qualidade”. A busca por leituras espontâneas, entre elas a de *Estorvo* e *Che Guevara*, revelam também ser essa aluna uma leitora autônoma e mais preocupada com as questões do seu tempo.

Mexiana teve o período dos 11 aos 14 anos marcado por leituras espontâneas dos tradicionais infanto-juvenis: *Agora estou sozinha*, de Pedro Bandeira, *Marcas de uma lágrima*, A

²¹¹ Ana Maria Machado (adaptação). *Sonho de uma noite de verão*. 12. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

²¹² Jostein Gaarder. *Tem alguém aí?* São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.

²¹³ Joaquim Lavado Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

²¹⁴ Francisco Buarque de Holanda. *Estorvo*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

montanha encantada,²¹⁵ *Barcos de papel*, *A ilha perdida*, *O outro lado da ilha*,²¹⁶ *O rapto do garoto de ouro*,²¹⁷ *Seqüestro no Rio*,²¹⁸ *O menino do dedo verde*, *Pollyanna moça* e *Pollyanna menina*; por indicação da escola, leu *Lucíola*, *Dom Quixote* e *A pequena jangada*²¹⁹. Na passagem para o Ensino médio, Mexiana revela-se uma aluna com leituras diferenciadas, oscilando entre os livros da moda: *O mundo de Sofia* e *Através do espelho*, de J. Gaarder; poesia moderna: *Viagem e vaga música*, de Cecília Meireles;²²⁰ os clássicos: *A mão e a luva*, de Machado de Assis, *Iracema*, de José de Alencar e *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; os contemporâneos: *Quase memória*, de C. H. Cony, *A madona de cedro*,²²¹ de Antonio Callado e *O santo inquerito*. A pedido da escola, leu da lista do vestibular *Ensaio da paixão*, de Cristóvão Tezza, *Esau e Jacó*, de Machado de Assis e *Romance sem palavras*, de C. H. Cony – todas leituras feitas integralmente. A intimidade com a matéria literária (a intimidade possível para essa faixa etária) dá instrumentos para que essa aluna indique livros distintos, com argumentos coerentes com cada indicação: “*Marcas de uma lágrima*: uma história juvenil, por isso indicaria para adolescentes e pré-adolescentes, por ser uma experiência legal de ser lida. *Através do espelho*: por ser uma lição de vida. *Quase memória*: por tudo (modo de escrever, enredo, e pela epígrafe)”.²²² Este livro não é indicado, mas de um autor da lista; e é um exemplo interessante do que se falou anteriormente: de que as listas são um meio de divulgação de literatura.

²¹⁵ Maria José Dupre. *A montanha encantada*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1984.

²¹⁶ José Mavial Monteiro. *O outro lado da ilha*. São Paulo: Ática, 1986.

²¹⁷ Marcos Rey. *O rapto do garoto de ouro*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1983.

²¹⁸ Esse título não foi localizado.

²¹⁹ Esse título não foi localizado.

²²⁰ Esse título não foi localizado.

²²¹ Antônio Callado. *A madona de cedro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

²²² A observação da epígrafe como um elemento importante num texto literário não é muito comum entre alunos dessa faixa etária; além de essa observação revelar um certo grau de intimidade dessa aluna com o objeto literário, revela também uma visão de leitura na perspectiva defendida por Roger Chartier, em que os protocolos de leitura deixam vestígios, orientando o olhar do leitor para uma determinada interpretação.

Se somarmos os 7,5% dos alunos que indicam obras da literatura *clássica* aos 9,3% dos que indicam obras definidas pelas listas do vestibular, há 16,8% de alunos indicando a literatura trabalhada em sala de aula. Índice expressivo? Talvez. Há que se levar em conta, nesse caso, que esse é um período em que o aluno já está definindo o seu gosto, a sua personalidade, e que deve buscar de forma autônoma o texto que lhe traz mais sentido.

Sobre essas práticas de leituras comentadas, algumas considerações ainda devem ser feitas. A primeira é que, se for comparado ao leitor que indica os *clássicos*, o que indica as obras das listas de vestibular mostra-se com um espectro maior de leituras - tanto em quantidade quanto em diversidade, é um leitor que lê integralmente os textos - sejam eles indicados ou não pela escola. A segunda é que as leituras indicadas pela lista de vestibular demonstram ter mais sentido para o aluno, haja vista os argumentos dados, que as obras *clássicas*, ligadas ao programa. A terceira é que, se por um lado essas listas estão se incorporando ao referencial de leituras do aluno ao concluir o Ensino Médio, esse processo, por outro, ainda é lento, se levarmos em conta o percentual de alunos que indica esses livros. A quarta, e, aqui, reafirmando o que diz Claudete Amália Segalín de Andrade, observa-se a preocupação da escola de Ensino Médio em atender as exigências do vestibular. E que o vestibular, por isso, vem se tornando em um agente mediador, juntamente com a escola, entre o aluno e o livro.²²³

²²³ ANDRADE, *op. cit.*, p .77 e 118.

5.2.2 A LITERATURA DE MERCADO E A AUTONOMIA DO LEITOR.

[...] esses livros contêm um ensinamento, algo que você pode tirar deles e carregar para a sua vida.

Aline - CA

[...] dizer que não gosta de uma coisa porque está na moda, e se está na moda não é bom, não é argumento.

Beatriz - CA

“Parece que tu estás sendo manipulado, que tu só estás gostando porque é moda”.

Vinicius - CA

Conforme Umberto Eco, a cultura de massa, independentemente de ser boa ou má, trata “de uma renovação estilística, que tem, amiúde, constantes repercussões no plano das artes chamadas superiores [...]”.²²⁴ Essa cultura, a que o autor chama de *mass media*, segundo ele tem de ser entendida numa perspectiva histórica e antropológica-cultural: gestada nas sociedades industriais, os sistemas e valores dessa cultura rompem com o modelo cultural do homem renascentista, estabelecendo novos modelos ético-pedagógicos, típicos da atividade industrial. Por ser o *mass media* um fato industrial, Umberto Eco advoga que é ingenuidade acreditar “que hoje se possa ministrar uma cultura subtraída ao condicionamento industrial”.²²⁵

As diferenças entre - nesse caso específico - a narrativa de mercado²²⁶ e a literatura dita culta, começam pelas regras de produção e consumo. Embora as leis de mercado afetem essas duas formas de produção literária, esclarece Muniz Sodré:

Os textos que estamos habituados a considerar como cultos ou de grande alcance

²²⁴ ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, [19-?], p.48.

²²⁵ *Ibidem*, p. 49.

²²⁶ Opto pelo termo *narrativa de mercado* em vez de *literatura de massa*, considerando o que diz Maicon Tenfen em *Alquimias, bruxarias e mercadorias: a narrativa de mercado e o fenômeno Paulo Coelho*. 2000. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002, p. 66: as expressões *narrativa de mercado* e *narrativa comercial* encerram dois aspectos básicos - a narrativa e o mercado. Esclareço também que, em razão da inexistência de estudos mais sistemáticos sobre o escritor Paulo Coelho, o trabalho de Maicon Tenfen será tomado como uma das referências para a elaboração deste capítulo.

simbólico assim são institucionalmente reconhecidos (por escolas ou quaisquer outros mecanismos institucionais), e os efeitos desse reconhecimento realimentam a produção. A literatura de massa, ao contrário, não tem nenhum suporte escolar ou acadêmico: seus estímulos de produção e consumo partem do jogo econômico da oferta e procura, isto é, do próprio mercado.²²⁷

Obras de Paulo Coelho, os livros de auto-ajuda e os de temas espíritas, os de Gaarder, Tolkien, Luiz Fernando Veríssimo e Jô Soares, que figuram entre os mais citados pelos alunos, enquadram-se nesse conceito.

A leitura desses livros/autores, no período dos 11 aos 14 anos, continua entre os alunos durante o Ensino Médio, a rigor, sem a indicação da escola, com maior ou menor intensidade, como se pode observar no quadro abaixo:

	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
<i>O Dia do Curinga</i>	16	1
<i>O Hobbit</i>	12	6
<i>O Senhor dos Anéis</i>	12	14
<i>O Xangô de Baker Street</i>	10	3
<i>Através do Espelho</i>	8	2
<i>O Homem que Matou Getúlio Vargas</i>	7	1
<i>Violetas na Janela</i>	5	2
<i>Brida</i>	5	1
<i>Diário de um Mago</i>	5	2
<i>O Mundo de Sofia</i>	4	11
<i>Nas Margens do Rio Piedra</i>	3	1
<i>O Alquimista</i>	3	1
<i>As Valkírias</i>	1	1
<i>Esmeralda</i>	1	1
<i>Sem Olhar para Trás</i>	1	-
<i>Vivendo no Mundo dos Espíritas</i>	1	-
<i>Trajatória de uma Alma</i>	1	-
<i>Veronika Decide Morrer</i>	1	-
<i>O Demônio e a Sra. Prym</i>	1	-
<i>Manual de um Guerreiro da Luz</i>	-	1
<i>O Décimo Segundo Anjo</i>	-	1
<i>Vivendo, Amando e Aprendendo</i>	-	1
<i>O olhar de Julian</i>	-	1
<i>Lírios Colhidos</i>	-	1
<i>Quando Chega a Hora</i>	-	1
<i>Quando a Vida Escolhe</i>	-	1
<i>Driblidando a Dor</i>	-	1
<i>O Vaso de Porcelana</i>	-	1
<i>Confidências de um Inconfidente</i>	-	1
<i>O Silmarillion</i>	-	1
<i>Harry Potter I, II, III e IV</i>	-	41
TOTAL	96	100

QUADRO 2

²²⁷ MUNIZ SODRÉ. *Best-seller: a literatura de mercado*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988. p. 6.

Os 17 títulos, com 96 citações de livros lidos no período dos 11 aos 14 anos, correspondem a 19,27% do total dos livros lidos à época, e os 27 títulos, com as 100 citações, correspondem a 20,96% do total dos últimos livros lidos. O quadro mostra que o índice de leitura desses livros praticamente não sofre alterações, e a maior procura pela leitura de *O mundo de Sofia*, *O senhor dos anéis* e *Harry Potter* (não listado anteriormente). A transformação dos últimos dois livros em filme, com certeza explica a maior procura por esses títulos, e a do primeiro, pela mudança de interesses, própria dessa nova fase do aluno.

Perguntados sobre que livro(s) indicaria(m) para leitura, 22 alunos, ou seja, 20,56% dos alunos consultados, sugerem obras dos já citados Tolkien, Gaarder, Jô Soares, e também de outros autores do “momento”, como Luiz Fernando Veríssimo e Drauzio Varella; 16 alunos, ou seja, 14,95% dos consultados, indicam 21 títulos de textos de Paulo Coelho e demais autores classificados como espíritas, esotéricos e/ou auto-ajuda.

Cabe perguntar: que valores buscam os alunos que os motivam a ler e indicar essas obras?

Aline e Michele são um exemplo de leitoras de Paulo Coelho e de outros autores que escrevem literatura esotérica e/ou auto-ajuda, ou seja, de narrativas de mercado, produzidas de acordo com o velho paradigma da oferta e da procura, fabricadas para entreter o consumidor, como define Maicon Tenfem.²²⁸

Na sua história de leitura, no período dos 11 aos 14 anos, Aline leu, a pedido da escola: *A casca do ovo*, *Crescer é perigoso*, *A nudez da verdade*, *Werther*, *Magia das árvores* e *Quem manda em mim sou eu*; espontaneamente leu: *Brida*, *O alquimista*, *Diário de um mago*, *Nas margens do rio Piedra eu sentei e chorei*, *As Valkirias*, *Esmeralda*²²⁹ e *Veronika decide morrer*. Entre as últimas, lidas integralmente, a pedido da escola lembra: *Romance sem palavras*, *Ensaio*

²²⁸ TENFEM, *op. cit.*, p. 57, 58 e 107.

²²⁹ Zélia Gasparetto. *Esmeralda*. 22. ed. São Paulo: Vida e consciência, 2001.

da paixão, *O santo inquérito* e *Memórias de um sargento de milícias*; espontaneamente: *O demônio e a Sra. Prym*,²³⁰ *Quando a vida escolhe*²³¹ e *Quando chega a hora*²³². Não é surpresa o fato de as suas indicações contemplarem três dos livros de Paulo Coelho e o livro espírita: é coerente com as leituras que buscou espontaneamente, com a qual revela se identificar.²³³

Michele, no período dos 11 aos 14 anos, leu a pedido da escola livros da Coleção Vagalume, e, espontaneamente, livros dos quais não recorda os nomes. Entre os últimos lidos, a pedido da escola leu, não integralmente: *A moreninha* e *Esau e Jacó*; espontaneamente, fez leitura integral de *Harry Potter e o prisioneiro da Azkaban*, *Só o amor é real*²³⁴ e *O décimo segundo anjo*²³⁵. A indicação deste livro também não surpreende. Se essas leituras feitas indicam, por um lado, um aporte modesto de leitura, por outro também revelam uma aluna em sintonia com os valores do seu tempo.

É importante destacar os argumentos dados: segundo Aline, “esses livros contêm um ensinamento, algo que você pode tirar deles e carregar para a sua vida, além de conseguirem manter você preso às suas histórias”; para Michele, o livro indicado “é uma lição de vida, é uma história linda, comovente e que faz a gente parar e pensar que o sofrimento só nos faz ficar mais fortes”. Ou seja, estas alunas explicitam o que precisam e o que acreditam encontrar nesses textos: um ensinamento, uma lição para nortear as suas vidas.

²³⁰ Paulo Coelho. *O demônio e a sra. Prym*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

²³¹ Zíbia Gasparetto. *Quando a vida escolhe*. 22. ed. São Paulo: Vida e Consciência, 2002.

²³² *Idem*. *Quando chega a hora*. SP: Vida e Consciência, 1999.

²³³ Sobre as leituras de Paulo Coelho, considero pertinente relatar uma situação que vivi recentemente. Conversando informalmente com minha orientadora no corredor em frente à sua sala de trabalho, comentava-lhe que esse autor tinha-me sido “apresentado” por uma determinada aluna do CA, atualmente aluna do curso de Pós-graduação em Literatura/UFSC, quando ela, coincidentemente, se aproximou de nós. Lembrada sobre essa “história”, para desconcerto meu, ela demonstrou desconforto, como se a leitura de Paulo Coelho feita quando cursava a 8ª série fosse uma leitura “menor” e depusesse, portanto, contra ela. Realmente, o melhor livro lido num período pode deixar de sê-lo no seguinte, em função das variadas “versões” que as nossas histórias recebem no decorrer da vida e dos valores que vamos (des)construindo.

²³⁴ Brian Weiss. *Só o amor é real: uma história de almas gêmeas que voltam a se reunir*. 4. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1996.

²³⁵ Og Mandino. *O décimo segundo anjo*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

No caso das obras de Paulo Coelho, Maicon Tenfem observa o caráter pedagógico dos seus livros, através dos ensinamentos - muitas vezes em forma de provérbios - que aparecem em cada frase e parágrafo. Paulo Coelho escreve sobre a sua vida, daquilo que aprendeu na sua caminhada e, autorizado pela experiência, “ensina”. E o adolescente, movido pela busca de um ensinamento, “aprende”. Essa atitude é presente também, como observa o autor, nas entrevistas de divulgação, nas quais Paulo Coelho “fala basicamente da sua vida – perfeita novela que tem como fundo a redenção -, da magia que aprendeu durante a caminhada e (o melhor para nossos dias) da busca da felicidade. O mago, o mestre, o guia espiritual prevalecem. O escritor fica em segundo ou terceiro planos”. Aliás, esta é a “tese” que Maicon Tenfen defende no seu trabalho: que a “vida e a literatura de Paulo Coelho, com efeito, são uma só e única coisa”.²³⁶

Ao lado dos *clássicos*, os depoimentos indicam que os livros esotéricos e/ou de auto-ajuda são os que mais provocam polêmicas entre os alunos, revelando, naquilo que entendem Roger Chartier e Michel de Certeau, as diferentes formas de apropriação desses textos. As razões são muitas, e Beatriz ilustra, na entrevista oral, alguns “contras” a esse tipo de literatura:

Eu li um livro dele mas [...] a minha opinião sobre ele não é das melhores. [...] Eu li *O diário de um mago*, mas não rolou, [...] tudo coisa de teatro, eu sempre fiz aula de teatro. “Ai, isso aqui é um exercício mágico”, aí o cara vai lá e agora “finge que você é uma sementinha e vai brotando”. Isso eu fiz em aula de teatro, há muito tempo. Aí começou o meu pé atrás com ele. A impressão que eu tenho dele é que ele mistura muita coisa e não diz nada. No *Diário de um mago* ele fica o tempo todo falando daquela ordem a que ele pertence, é como se ficasse falando: “olha só, eu pertença a uma ordem, mas eu não vou te falar sobre o que é que é, eu não vou te falar...” Eu acho um saco isso, porque ou tu escreves sobre o assunto ou não escreves. Passar o livro inteiro falando daquilo, criando um mistério e nunca revelar, e ficar sempre naquela coisa... Então ele está se exibindo. Ele mistura um monte de religião, um monte de conceitos que ele diz que ele tem, mas que ele não te passa. [...] Minha avó gosta muito dele. Ela leu aquele *VeroniKa decide morrer* e disse que é lindo, lindo. Mas não é pra mim.

²³⁶ TENFEN, *op. cit.*, p.110, 106 e 99.

É importante observar que os alunos buscam um tipo de literatura que vai ao encontro das suas necessidades estéticas ou emocionais/existenciais, e que essa leitura não é feita sem o exercício da interpretação e da crítica - superficial ou não, apoiando-se em fundamentos que a escola oferece e trabalha, e nos diálogos com os amigos, com aqueles com os quais há alguma identificação. Retomando o exemplo de Beatriz, ela comenta que com as amigas leitoras de Paulo Coelho não há discussão dos livros desse autor, porque os gostos não combinam; a discussão trava-se com outros amigos.

A leitura da literatura de temas espíritas, tão em voga atualmente, parece que é feita com os mesmos objetivos da que leva o aluno a ler Paulo Coelho: o de busca, explícita, de ensinamento/ conhecimento. É interessante observar que os elementos que constituem o literário (enredo, tempo, espaço, personagens etc) são utilizados para a veiculação/esclarecimento de uma doutrina. De outra forma, essa doutrina atingiria os jovens do mesmo modo que vem atingindo? Parece que a literalização dos conteúdos doutrinários/filosóficos da religião espírita torna o texto, senão mais fácil de ser entendido, pelo menos mais sedutor. Sobre isso, uma aluna afirma: “[...] gosto muito de ler, mas leio livros espíritas, sou uma verdadeira apaixonada pelo espiritismo, e acho que se não fossem esses livros eu não leria, pois sou muito exigente com livros, para mim eles têm de ser totalmente atraentes, desde a capa até a contracapa”.

O entendimento da literatura como veículo de divulgação/esclarecimento da doutrina espírita transparece nas atitudes de outras alunas, pois não é outra a razão de buscarem tais livros. A entrevista oral com Juliana revela as inquietações dessa menina quanto ao entendimento e às escolhas da religião:

Juliana: [...] depois eu peguei alguma coisa de filosofia, para ver os princípios de religião, o cristianismo, o judaísmo, pra conhecer mesmo...
 Ana: Então tu saíste do campo do literário e foste...

Juliana:...pro conhecimento, porque eu estava vendo que só ficar lendo historinha [...] não ia levar a nada. Eu estava buscando alguma coisa para eu ter conhecimento [...]

Juliana: Na época eu queria conhecer o espiritismo, que era a religião da minha mãe, teoricamente a minha religião, e eu queria saber o que ela era de verdade. Daí minha mãe me indicou *Violetas na janela*, que eu adorei e fui ler os outros. Eu li também mais alguns livros pra adolescentes, livros espíritas, e daí eu “ah, agora aprendi”, então deu.

A literatura como busca de conhecimento de si e daquilo que cerca o homem no mundo, nas suas dúvidas e inquietações a respeito de questões elementares e primordiais, como “para onde vou?”, tem nesse tipo de literatura um exemplo eficaz. Esses livros trabalham com outras questões que interessam ao adolescente, sequioso por uma vida sem conflitos, pautada em valores “mais espirituais”, como é o caso do depoimento de uma outra aluna, que diz sobre *Sem medo de ser feliz*, de José Carlos de Lucca:²³⁷ “Este livro está me ajudando a pensar na vida e na felicidade, pois quem não procura a felicidade?” É a literatura como reflexão, como tomada de atitudes diante da vida. Isso não é pouco!

A busca consciente de uma literatura que leve o aluno a refletir é revelada não só em relação à leitura de livros de auto-ajuda ou de temas espíritas, mas também com outros livros da moda. A indicação de *O mundo de Sofia*, feita por quatro alunos, aponta, no entanto, para questões mais amplas: sai do campo do individual, do auto-conhecimento, da busca de um norte para a vida, para o conhecimento do homem no mundo. De acordo com Lucas, este é um livro que abre a mente e faz refletir bastante; o argumento de Alessandra é “porque filosofia é algo que atrai nossa atenção e abre nossas cabeças. E o jovem perdeu a vontade de pensar”.

Na prática de leitura de Alessandra, no período dos 11 aos 14 anos, os livros lidos a pedido da escola não deixaram boas recordações: não lembra o que leu “pois nenhum deles era realmente interessante, eram [...] sempre a mesma coisa”. Espontaneamente, leu nesse mesmo

período, *O alienista* e *Descanse em paz, meu amor*. Entre os últimos lidos, a pedido da escola cita *Cinco minutos*, de José de Alencar; espontaneamente, *Lucíola*, *A moreninha*, *O advogado*,²³⁸ *Dois irmãos*,²³⁹ *Veronika decide morrer*, *Brida*, *O alquimista*, *A casa da floresta*,²⁴⁰ *O mundo de Sofia* e *Alice no país das maravilhas*, dos quais fez leitura integral. Na entrevista oral, esta aluna fala do que gostaria de ler: *O evangelho segundo Jesus Cristo*,²⁴¹ *O dia do curinga*, Shakespeare, autobiografias – a do Renato Russo, e lembra outras leituras feitas, algumas não integralmente: *Iracema*, *Vidas secas*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Não faça tempestade em copo d'água*,²⁴² *Psicanálise dos contos de fadas*²⁴³. Aliás, sobre essa forma de ler, aos “pedaços”, como foi a leitura de *Psicanálise dos contos de fadas*, para ilustrar, Alessandra comenta: “Eu leio aquilo que eu acho legal e deu... É meio assim uma tentação, eu tenho que ler um pedacinho porque gostei”. Esse espírito curioso está presente na reprodução do comentário sobre *O mundo de Sofia*: “[Minha prima] me contou uma parte que dizia que a máquina do tempo existe, que a história é uma estrela, que a estrela não está mais lá, ela já não existe, só que até chegar a imagem aqui...quer dizer, a idéia do livro, que se tu viajasse até a estrela e olhasse pra Terra, tu ias ver a Terra não sei quantos mil anos atrás... porque tu chegas lá bem rápido, né... só que o som demora...”.

A indicação desta obra e os comentários feitos estão em sintonia com o que pensa essa aluna sobre por que se deve ler: “Para se criar o hábito, pois se você não lê, chega uma hora que não vai mais conseguir passar da primeira página de um livro. [...] Como alguém vai fazer faculdade sem ler um só livro para ampliar os seus conhecimentos? Ler é quase obrigatório

²³⁷ José Carlos de Lucca. *Sem medo de ser feliz*. São Paulo: Petit, 1999.

²³⁸ John Grisham. *O advogado*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

²³⁹ Há alguns títulos com esse tema, como o de Tatiana Belinki, *História de dois irmãos*. São Paulo: FTD, 2002.

²⁴⁰ Marion Zimmer Bradley. *A casa da floresta*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

²⁴¹ José Saramago. *O evangelho segundo Jesus Cristo*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

²⁴² Richard Carlson. *Não faça tempestade em copo d'água*. São Paulo: Rocco, 1998.

²⁴³ Bruno Bettelheim. *Psicanálise dos contos de fada*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

mesmo que nem sempre seja divertido”. A leitura, além de conhecimento, para Alessandra é também exercício do pensamento [“O jovem perdeu a vontade de pensar”, lembrando o que diz ela]. Daí a indicação de um livro que trata de filosofia.

Da abordagem mais conteudística, como no caso das leituras de auto-ajuda e de temas espíritas, em que se busca através das histórias caminhos para entender o mundo e, principalmente, a si mesmo, o aluno passeia também por outras “trilhas”, buscando ou observando naquilo que lê elementos outros que constituem o literário. *Harry Potter* e os autores Tolkien e Gaarder ilustram este caso - são livros/autores que os alunos indicam para leitura.

A indicação de *Harry Potter* é assim justificada: “coleção de livros irados”; “para esquecer da vida, não pensar, simplesmente viajar como uma criança faria”. Sobre *O dia do curinga*, argumentam que é uma “história que prende a atenção e que faz você esquecer o mundo”; “prende a atenção do leitor e não é um livro parado, existe um ‘movimento das personagens’ tornando uma leitura mais agradável”. Sobre *O Hobbit*: “grande aventura e fantasia”. Sobre *O senhor dos anéis*, observam que todo “um mundo é criado, com povos, línguas. É bom para fugir um pouco da realidade”; “é um livro muito bem elaborado, que nunca lhe deixa cansado, e você nunca se decepciona com o aparecimento de novos personagens”; “é uma leitura diferente do que eu já vi”. Comentando ainda *O senhor dos anéis* e *O Silmarillion*,²⁴⁴ na entrevista oral Beatriz tece o seguinte comentário:

Ele [Tolkien] é impressionante, primeiro porque eu vejo que na narrativa dele tem de tudo. Tudo o que se pode esperar de uma narrativa, tem. Tem mistério, tem o ato diabólico da coisa - eu gosto muito disso, de coisas que envolvem magia, mas não é esoterismo, eu gosto de fantasia. Então eu acho lindo esse mundo que ele cria de elfos, com seres místicos, seres lindos que ele inventa. Ele tem *O Silmarillion*, que é a bíblia, ele inventa uma bíblia, professora. É assim, a história do mundo, ele cria toda uma mitologia, da cabeça dele... [...] É assim, *O senhor dos anéis* é uma parte da história do mundo que ele criou, é a história do anel de um membro histórico daquele mundo que ele criou. Ele conta

²⁴⁴ J.R.R.Tolkien. *O Silmarillion*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

a história de uma guerra, com nove personagens e tal. [...] O erro do leitor de *O senhor dos anéis* é se prender aos personagens. Geralmente você pega um romance e tem assim: o personagem principal faz isso e acabou. Ali não. O personagem principal é uma peça pequenininha num mundo, ele conta a história do mundo. [...] *O Silmarillion* é a história de quatro mil anos atrás, de quando eles tinham Deus. [...] *O Silmarillion* é a bíblia dele, então ele inventa a história de um Deus que tinha não sei-o-quê, depois tem outro período histórico que ele conta, todos os livros dele contam períodos daquele mundo que ele criou. Isso que é impressionante. [...] A minha crítica, uma coisa que eu não gosto é quando ele... ele puxa muito para: o rei que é amado por todos, que é lindo, que vive uma vida plena, que o destino dele é ser rei, ele tem o direito a ser rei... Mas daí você tem que situar o livro no período em que ele viveu, é entre-guerras, ele é inglês e a Inglaterra está perdendo isso, está dando adeus a essa monarquia que eles sempre tiveram, aí tem o rei que está ali e tem direito e tal. Então ele puxa muito pra isso, então todo rei (...), o povo ama, o povo sacrifica, o povo gosta de morrer por ele.[...] Eu achei muito bom pelo mundo que ele cria [...]

O comentário – apaixonado - de Beatriz focaliza aspectos intrínsecos da obra, os literários, e contextuais, apoiando-se, provavelmente, em *sites*, em revistas e discussões com os amigos. É interessante observar que os alunos têm algo a dizer de obras, como no caso de Beatriz, das quais não receberam orientação de leitura do professor.

Um outro aluno, Vinícius, relata na entrevista oral a “tristeza” ao concluir a leitura desse livro, o sentimento de vazio que ficou:

Eu fiquei triste quando terminou *O senhor dos anéis*, porque é cinco meses lendo o livro, praticamente o livro é a tua vida... Tu chega em casa, de noite, antes de dormir tu lê o livro. E aí quando terminou... [...] Ah, eu não sei... eu amo esse livro. Estou pensando até em ler de novo. [...] quando eu terminei de ler o livro, eu liguei para umas duas amigas dizendo que tinha terminado de ler o livro.

A insistência em transcrever as tantas falas sobre esses livros é no sentido de entender o fenômeno, principalmente, Tolkien e Harry Potter. Precedido o lançamento de *Harry Potter e o Cálice de Fogo*,²⁴⁵ quarto volume da obra, de propaganda maciça, como lembra Roberto Pompeu

²⁴⁵ J.R.R. Tolkien. *Harry Potter e o cálice de fogo*. São Paulo: Rocco, 2001.

de Toledo²⁴⁶, “até em luminosos na Times Square, de Nova York”, o livro teve dia escolhido para o lançamento, razão pela qual algumas “livrarias abriram à zero hora desse dia, para que os consumidores se apressassem a regalar-se. E não faltou gente para comprar, e não faltou fila.” Mesmo considerando essa atitude do público um sinal de que o objeto livro não desaparecerá, Roberto de Toledo não deixa de reconhecer o espírito de consumo do público, impulsionado e alimentado pela publicidade. Publicidade que não faltou ao lançamento do filme, em novembro de 2001, do qual o livro foi a maior propaganda. Lia-se o livro para assistir ao filme, ou assistia-se ao filme para ler o livro e, mediados pela publicidade, um ia despertando o interesse pelo outro. Em outras palavras: a mídia e o mercado estão intermediando de forma muito eficiente (na visão mercadológica, claro!) a relação entre o livro e o leitor, ou melhor, entre o livro e o consumidor.

É importante ter claro a força da mídia e do mercado quando se fala em mediação entre público e obra de arte/produto cultural. Se, como lembra Arnold Hauser,²⁴⁷ os mediadores/instituições de mediação surgiram como uma necessidade de entender de modo correto e avaliar apropriadamente a obra de arte ou o artista que a produziu, na pós-modernidade os novos mediadores - representados pelos meios de comunicação de massa - cumprem a função de divulgar exaustivamente um produto cultural, de torná-lo vendável, apenas.

Voltando a Harry Potter, esse livro é uma publicação recente, o que não é o caso de *O senhor dos anéis*, publicado há 48 anos na Inglaterra, e em 1994 no Brasil. Se lido, até então, por um público restrito, por aficionados por RPG, por exemplo, no ano passado, por ocasião da divulgação do filme em torno do primeiro livro da trilogia, as vendas de *O senhor dos anéis* chegaram a 50 milhões de exemplares no mundo, de acordo com a reportagem de Isabela

²⁴⁶ TOLEDO, Roberto Pompeu de. A força secreta do objeto livro. *Veja*. São Paulo, 26 jul., 2000.

²⁴⁷ HAUSER, Arnold. *Sociologia del arte*. Barcelona: Labor, v. 4, 1997. p. 590-3.

Boscov.²⁴⁸ Só no Brasil, informa que a vendagem subiu de 40 000 para 80 000 exemplares naqueles últimos seis meses. Ou seja, as críticas sobre o filme baseado nesse livro promoveram o aumento do número de leitores.

Sobre isso, José Marques de Melo²⁴⁹ afirma que foi provado que o contato com um meio de comunicação de massa incentiva a usar outros. Cita o caso da reedição de obras de ficção quando são adaptadas para a TV; o caso também de um conhecido cantor e compositor que, ao comentar num programa de TV a leitura de um determinado romance, provocou um estouro de vendas desse livro. É o caso de *O senhor dos anéis* e *Harry Potter*.

O largo consumo desses produtos culturais, no entanto, é uma inquietação que aparece na entrevista com o grupo formado por Vinícius, Thiago e Gustavo:

Vinícius: Fizeram o filme / O senhor dos anéis/, e várias pessoas leram o livro só por causa do filme, e daí vira uma coisa meio moda, e eu fico meio ´cabrero`. Se eu disser ´eu adoro *O senhor dos anéis*`, qualquer pessoa para quem eu disser isso vai dizer ´eu adoro também, eu vi o filme`.

Vinícius: [...] Parece que tu estás sendo manipulado, que tu só está gostando porque é moda.

Gustavo: Professora, o medo é da banalização. [...] Tu lê um livro e acha que é bom e tem pessoas que nem gostaram, mas só porque outros dizem que é muito bom...

Vinícius:...Pra ter assunto, e aí banaliza. [...] Tu chegas pra 40 pessoas e pergunta: “qual é o teu livro preferido?” “O senhor dos anéis”. Ah, todo mundo já leu esse livro. Parece que tu não tem originalidade, entendeu? Tu leu o livro antes de fazerem o filme, antes de todo mundo ler, mas tu perde toda a tua originalidade.

Neste diálogo, os alunos demonstram inteira consciência dos poderes dos meios de comunicação de massa, em que os interesses são sempre os mercadológicos, com o número de vendas. Na reportagem aqui citada sobre *O senhor dos anéis*, a preocupação com os números é

²⁴⁸ BOSCOV, Isabela. Sob o feitiço do anel. *Veja*. São Paulo, 34, n. 27, jul 2001, p.126-8.

²⁴⁹ MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: *Estado de leitura*. Valdir H. Barzotto. (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1999. p. 68-70.

evidente: quantos leitores entraram no *site*, quantos exemplares foram vendidos, quantos milhões foram gastos na produção do filme, se o número de espectadores previstos vai superar determinado filme com sucesso de público etc etc. É contra essa manipulação da mídia e do mercado editorial que esses três jovens se posicionam. Na sua concepção, a mídia banaliza - ao transformar em modismo - produtos culturais aos quais eles atribuem valor. Parece que para Thiago, Vinícius e Gustavo, o modismo em torno da obra coloca em questão o seu valor simbólico,²⁵⁰ ou seja, em vez de corroborar, esvazia a crença no valor desse livro/produto cultural, transformando-o num objeto qualquer. Em outras palavras, o culto ao objeto literário de que fala Walter Benjamin²⁵¹ perde a razão de ser quando se entende a literatura feita para o mercado, em que os modismos criados pelos meios de comunicação despojam-na dos véus, destroem sua aura, tiram-lhe o caráter de durabilidade.

Porém, pode-se afirmar que *O senhor dos anéis*, um *best-seller*, é um livro ruim? Que se o livro vendeu tanto, se atingiu um público formado tanto pelos que gostam como pelos que não gostam de ler, em outras palavras, se o livro caiu no gosto popular, é porque não tem qualidade literária? Que os alunos (mesmo nesse conflito entre gostar e temer gostar, como se observa na entrevista oral), exageram nos elogios e na paixão por essa obra?

Nesse sentido, é oportuna a fala de Núbio Mafra, ratificando Umberto Eco, quando diz que apresentar “um produto cultural como livre de interferências do mercado é utópico. Da

²⁵⁰ Conforme Pierre Bourdieu, no debate com Roger Chartier, no texto A leitura: uma prática cultural, In: CHARTIER, Roger. (org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, um produto cultural existe quando se acredita na crença do valor desse produto. Ou melhor: produzir a crença no valor de um determinado produto cultural é condição para que um produto cultural seja produzido. Quando a crença no valor da crença não se produz simultaneamente ao objeto, produz-se uma coisa, não um bem cultural. É essa crença que faz do objeto algo que não uma coisa qualquer.

²⁵¹ BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: COSTA LIMA, Luiz (seleção) *Teoria da cultura de massa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

mesma forma, desqualificá-lo em função destas influências, [como quer a crítica tradicional], representa anacrônica ingenuidade”.²⁵²

Independentemente das influências do mercado, *Harry Potter* e *O senhor dos anéis* são livros que estão marcando esta geração,²⁵³ são os livros que “têm de ser lidos”,²⁵⁴ assim como foram *Sidarta* e outros livros de Hermann Hesse, por exemplo, em gerações passadas.

A partir dos dados reunidos nas consultas aos alunos, observa-se como se dá a interferência do mercado no processo de formação do leitor. Atuando de modo sedutor, o mercado enreda o leitor/consumidor através de elementos próprios desse universo.

5.2.3 OUTROS CAMINHOS DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Menina quando não é muito bonitinha, quando é muito
quietinha, quando não tem amigo, lê bastante.
Juliana - CA

A literatura de mercado está presente nas leituras dos alunos através de autores e títulos, regra geral, lidos sem a indicação da escola. Entre esses autores, Luiz Fernando Veríssimo é um dos mais lidos, com as obras *Comédias Para Se Ler Na Escola*, *As Mentiras Que Os Homens Contam*,²⁵⁵ (4 citações), *A mãe do Freud*²⁵⁶ (2 citações), *Borges e os orangotangos eternos*,²⁵⁷ da coleção *Literatura e morte*, *O clube dos anjos*, da coleção *Plenos pecados*, *O analista de Bagé* e

²⁵² MAFRA, Núbio D. F. Literatura dentro, fora e à revelia da escola. *Leitura: teoria e prática*. [S.l.], ano 18, n. 33, p. 32, jun 1999.

²⁵³ Não incluo os livros de Paulo Coelho porque este autor não é lido basicamente por adolescentes, diferentemente dos livros citados. Na linha dos esotéricos e/ou auto-ajuda, incluem-se outros autores, que estão marcando este tempo, não necessariamente esta geração.

²⁵⁴ Roland Barthes em Da leitura, In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.46, fala da necessidade de algumas leituras livres, fundamentada – essa necessidade – em valor ou em ideologia, por exemplo.

²⁵⁵ Luiz Fernando Veríssimo. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 e *Mentiras que os homens contam*. Porto Alegre: L&PM, [199-?].

²⁵⁶ *Idem*. *A mãe do Freud*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

²⁵⁷ *Idem*. *Borges e os orangotangos eternos*. SP: Cía das Letras, 2000.

*Comédia da vida privada*²⁵⁸ (1 citação). Com uma citação são listadas obras não muito conhecidas, como *Cozinha das bruxas*,²⁵⁹ *Sabedoria das bruxas*, *Possuída pelo desejo*, de Lilian Peake, *E a neve foi testemunha*,²⁶⁰ obras de autores mais conhecidos, como *A casa da floresta*, *Maya*,²⁶¹ *O advogado*, *As brumas de Avalon e Morte na alta sociedade*²⁶². Livros/autores que marcaram outras gerações de leitores também são citados, como *O jardim do profeta*,²⁶³ *Sidarta*,²⁶⁴ *O jogo das pérolas de vidro*,²⁶⁵ *Cléo e Daniel*²⁶⁶. Há, enfim, uma variedade de obras de autores consagrados pela crítica brasileira, como *Incidente em Antares*,²⁶⁷ *Terras do sem fim*,²⁶⁸ *O grande mentecapto*²⁶⁹ e *A hora da estrela*; os hispânicos *Erêndira*²⁷⁰ e *Como água para chocolate*; são listados *A ilha e Olga*, de Fernando Morais;²⁷¹ *Canto dos malditos*, de Austry,²⁷² *Estorvo, 1968 - O ano que não terminou*, de Zuenir Ventura;²⁷³ entre os contemporâneos/contemporaníssimos são citados ainda *O cobrador*,²⁷⁴ *A madona de Cedro, O piano e a orquestra*, de Carlos Heitor Cony;²⁷⁵ *Gula, Inveja*²⁷⁶ e *Avareza*²⁷⁷ da coleção Plenos Pecados; *Os cem melhores contos brasileiros do século*²⁷⁸ e *Os cem melhores poemas*

²⁵⁸ *Idem. Comédia da vida privada*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

²⁵⁹ Márcia Frazão. *Cozinha das bruxas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

²⁶⁰ Estes dois últimos títulos não foram localizados.

²⁶¹ J Gaarder. *Maya*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

²⁶² Georges Simenon. *Morte na alta sociedade*. RJ: Nova Fronteira, 1979.

²⁶³ Kahlil Gibran. *O jardim do profeta*. Rio de Janeiro: Record.

²⁶⁴ Hermann Hesse. *Sidarta*. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

²⁶⁵ O título correto é *O jogo das contas de vidro*. Hermann Hesse. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 1971.

²⁶⁶ Roberto Freire. *Cléo e Daniel*. 15. ed. São Paulo: Global, 1987.

²⁶⁷ Érico Veríssimo. *Incidente em Antares*. 31. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

²⁶⁸ Jorge Amado. *Terra do sem fim*. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.

²⁶⁹ Fernando Sabino. *O grande mentecapto*. Rio de Janeiro: Record, 1979.

²⁷⁰ Gabriel Garcia Marques. *A incrível e triste história da cândida Erêndira*. RJ: Record, 1998.

²⁷¹ Fernando Morais. *A ilha*. 26. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1987 e *Olga*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

²⁷² O nome correto do autor é Austregésilo Carrano Bueno. *Canto dos malditos*. [S.l.]: Lemos Editorial, 2000.

²⁷³ Zuenir Ventura. *1968 - o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

²⁷⁴ Rubem Fonseca. *O cobrador*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

²⁷⁵ Carlos Heitor Cony. *O piano e a orquestra*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

²⁷⁶ Zuenir Ventura. *Inveja*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

²⁷⁷ Ariel Dorfman. *Avareza*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

²⁷⁸ Ítalo Moriconi (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

brasileiros.²⁷⁹ Há uma incursão pela poesia romântica, com Lord Byron,²⁸⁰ e pela poesia moderna brasileira, com *Viagem e vaga música*, de Cecília Meireles;²⁸¹ pelos autores consagrados da literatura universal, como *O inimigo do povo*, de Ibsen,²⁸² *O muro* de J.P. Sartre,²⁸³ *O banquete*, de Platão,²⁸⁴ *O veredicto*²⁸⁵ e *A Metamorfose*, de Kafka.²⁸⁶ Citam, também, em vez de títulos, os poetas Fernando Pessoa, Pablo Neruda, Mário Quintana, Verlaine e Baudelaire. É interessante observar que em meio a esses autores/obras, os alunos citam também como últimos livros lidos, os de tema sobre adolescência, como *Diário de um adolescente*,²⁸⁷ *Depois daquela viagem*, de Valéria Polizzi,²⁸⁸ *Aborrecente não. Sou adolescente*.²⁸⁹ Aliás, para surpresa, 13,08% dos alunos consultados indicam para leitura esses textos, lidos tanto no período em que cursavam o Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

“Desobedecendo” o que se pedia, os alunos citam livros não-ficcionais ou de gênero híbrido. Os alunos da escola Autonomia listam *Mulheres que correm com os lobos*,²⁹⁰ *Memórias, sonhos e reflexões*, de Jung,²⁹¹ *O livre arbítrio*, de Shopenhauer²⁹², *Mitologia grega*,²⁹³ *O livro das religiões*, de Gaarder;²⁹⁴ no Colégio de Aplicação, os alunos listam *O manifesto comunista*,²⁹⁵ a biografia de Che Guevara, *Fim: últimas notas do império americano*, de G.A. Matiasz²⁹⁶, *MST*,

²⁷⁹ *Idem. Os cem melhores poemas*. RJ: Objetiva, 2001.

²⁸⁰ George Gordon -Lord Byron. *Poemas – Lord Byron*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

²⁸¹ Não foi localizado o livro de poemas dessa autora com esse título.

²⁸² Henrik Johan Ibsen. *O inimigo do povo*. Porto Alegre: L&PM, s/d.

²⁸³ J.P. Sartre. *O muro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

²⁸⁴ Platão. *O banquete*. 2.ed. SP: Atena, 1955.

²⁸⁵ Franz Kafka. *O veredicto na colônia penal*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

²⁸⁶ *Idem. A metamorfose*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

²⁸⁷ Localizou-se de Sue Townsend, *O diário secreto de um adolescente*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

²⁸⁸ Valéria Polizzi. *Depois daquela viagem*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998.

²⁸⁹ Vera Lúcia M. de Carvalho. *Aborrecente, não. Sou adolescente*. São Paulo: Petit, 2000.

²⁹⁰ Clarissa P. Estés. *Mulheres que correm com os lobos*. 12. ed. São Paulo: Rocco, 1999.

²⁹¹ Carl Jung. *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

²⁹² Arthur Shopenhauer. *O livre arbítrio: o contrato social*. São Paulo, [s.n.], [19-?].

²⁹³ Há mais de uma publicação com este título.

²⁹⁴ J. Gaarder. *O livro das religiões*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

²⁹⁵ Marx e Engels. *O manifesto comunista*. 7. ed. São Paulo: Global, 1988.

²⁹⁶ O nome correto é: *Fim: notas sobre os últimos dias do império americano*. G. A. Matiasz. São Paulo: Conrad, 2001.

de João Pedro Stedile²⁹⁷, *História do PCB*,²⁹⁸ *Que Brasil é este?*,²⁹⁹ *Estação Carandiru*, de Drauzio Varella,³⁰⁰ *Malatesta*, de John Lee Anderson,³⁰¹ *Fases do horror*,³⁰² *Pai rico, pai pobre*,³⁰³ *Lei de Murphy*,³⁰⁴ *A erva do diabo: os ensinamentos de Dom Juan*, de Carlos Castanheira,³⁰⁵ etc; os alunos do Instituto Estadual de Educação listam *O deus selvagem: um estudo do suicídio*, de A. Alvarez³⁰⁶, a biografia de Charles Bucowiski³⁰⁷ etc.

Entre os livros que marcaram os alunos, além dos já referidos livros da literatura clássica brasileira, dos livros indicados pela lista de vestibular, da literatura de mercado e da literatura do “momento”, os alunos da escola Autonomia indicariam para leitura *Como água para chocolate*, *Cem anos de solidão*, *O gozo das feiticeiras*, *Afrodite*, *Não verás país nenhum*, *A hora da estrela* e *Sidarta*; os alunos do Colégio de Aplicação, *O grande mentecapto*, *1968 - O ano que não acabou*, *Estorvo*, *Quase memória, quase romance*, *O cobrador*, *Primeiro de abril*, *Os cem melhores contos brasileiros*, *Os caçadores de sonhos*, *O jardim dos esquecidos*, *Um inimigo do povo* etc; entre os alunos do Instituto Estadual de Educação há a indicação dos autores Fernando Sabino, Clarice Lispector, Augusto dos Anjos, Cecília Meireles, Drummond, Kafka e Bucowiski. Há um percentual de 13,8% de alunos que indicam livros cuja circulação não é rotineira entre os jovens.³⁰⁸

²⁹⁷ Os livros *Brava gente*, *Reforma agrária* e *Questão agrária* tratam desse tema.

²⁹⁸ Este título não foi localizado.

²⁹⁹ Há um livro com este título cujo autor é Emir Sader. São Paulo: Atual, 1999.

³⁰⁰ Drauzio Varella. *Estação Carandiru*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

³⁰¹ Este título não foi localizado.

³⁰² Este título não foi localizado.

³⁰³ Robert Kiyosaki e Sharon Lechter. *Pai rico, pai pobre*. RJ: Ed. Campus, 2000.

³⁰⁴ Arthur Bloch. *Lei de Murphy*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

³⁰⁵ Carlos Castanheira. *A erva do diabo: os ensinamentos de Dom Juan*. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

³⁰⁶ A. Alvarez. *Um deus selvagem: um estudo do suicídio*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

³⁰⁷ Este título não foi localizado.

³⁰⁸ A esse percentual, somam-se mais 7,47 % de alunos que indicam obras fora do campo do literário, como *Manifesto comunista*, e mais 16,82% de alunos que não indicam nenhum tipo de literatura.

Como nos dois tópicos anteriores, é importante perguntar também sobre os valores que motivam esses alunos a ler e a indicar essas obras. Nesse sentido, a despeito da riqueza do conjunto das entrevistas feitas, apoiar-me-ei integralmente em apenas cinco depoimentos, que contemplam alunos com os quais foi feita entrevista oral; dos demais depoimentos, tanto escritos como orais, serão “pinçadas” algumas falas (opiniões e histórias) que também ajudarão a compor o perfil do aluno e do seu universo de valores.

Lara, Marília (EA), Rúbia (IEE), Juliana e Thiago (CA) são os alunos sobre os quais serão observadas as práticas de leituras. Lara foi entrevistada juntamente com Marina e Mariana, Juliana com Aline, Thiago com Vinícius e Gustavo e Rúbia e Marília foram entrevistadas individualmente. Desse pequeno grupo, apenas Thiago não indica obra de literatura. Selecionei esse grupo de alunos tanto pelo fato de suas histórias e opiniões terem pontos em comuns como elementos diferentes, às vezes contraditórios. Se consonância e contradição são duas faces de uma mesma realidade, quero com esses relatos oferecer uma visão mais aproximada daquilo que é a leitura para os alunos.

De acordo com as informações prestadas, entre os 11 e os 14 anos Lara leu *O dia do curinga*, *O inspetor geral*, *Capitães de areia*, *As mil taturanas douradas*, *Balança coração*, *O primeiro amor e outros perigos* e *O Hobbit*, a pedido da escola; espontaneamente leu *A guerra dos botões*, *Através do espelho*, *Ramsés*, *O senhor dos anéis* (I, II e III), *Não verás país nenhum*, *O mundo de Sofia*, *Como água para chocolate*, *Chocolóviski*, *As brumas de Avalon* e *O homem que matou Getúlio Vargas*. Entre os últimos, lista *Werther*, de Goethe, *Dom Casmurro* e *Contos*, de Machado de Assis, lidos a pedido da escola, e *Harry Potter*, *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, *Comédias para se ler na escola* e *As mentiras que os homens contam*, de Luiz

Fernando Veríssimo, *O mundo de Sofia e Maya*, de J. Gaarder, *Alexandros*,³⁰⁹ *O livro das fadas prensadas de Lady Cottington*³¹⁰ e *As flores do mal*, de Charles Baudelaire,³¹¹ espontaneamente. Não leu integralmente três dos livros citados. Na entrevista oral, acrescenta *O nome da rosa*,³¹² *A casa da floresta* e *O trilho negro*.³¹³

Lara revela-se uma leitora de leituras variadas. Embora haja uma procura ou identificação maior com livros/autores do “momento”, indica *Como Água Para Chocolate*. Se é um livro pouco convencional para a sua idade, o argumento, contrariamente, não o é, ao dizer que é uma história que prende a atenção e faz você esquecer o mundo. Ou seja, justifica a indicação desse livro com um argumento vago, que pode ser atribuído a qualquer obra.

Na sua prática de leitura, a família é importante na escolha dos livros lidos. Por indicação da mãe (que “lê um monte”) leu *Como Água para Chocolate* e *O Nome da Rosa*; por indicação do pai, *As Brumas de Avalon*, livro que a motivou a ler outras obras dessa autora, como *A Casa da floresta* e *O Trilho Negro*. A relação de troca com o pai é marcante: Lara sabe do que ele gosta e não gosta de ler, do que leu e não leu. Ao comentar os livros *O Senhor dos Anéis* e *O Hobbit*, ela afirma que o seu pai não os tinha lido, mas se os tivesse lido, ia achá-los muito bons. Essa influência na escolha dos livros é mais antiga, remonta aos 8 e 10 anos, quando ganhou de seu pai *Alice no País das Maravilhas* – um livro que a assustou pelo volume, mas que, iniciada a leitura, foi “fisgada” “dentro do espelho da Alice” durante todo o período das férias -, e um livro sobre mitologia grega que lê até hoje. Segundo o depoimento, é comum o pai dar-lhe livros; inclusive, sempre que vai visitá-lo, um de seus programas é irem à livraria. Aliás, o que às vezes é um “problema” para ela: “eu entro, abro o livro e não saio mais”. Essa atitude se aplica à leitura em

³⁰⁹ Valério Massimo Manfredi. *Alexandros – O sonho de Olympias*. v.1; *As areias de Amon*. v. 2; *Os confins do mundo*. v. 3. São Paulo: Rocco, 1999, 1999 e 2000, respectivamente.

³¹⁰ Terry Jones. *O livro das fadas prensadas de lady Cottington*. [S.l.]: Marco Zero, 1998.

³¹¹ Charles Baudelaire. *As flores do mal*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

geral: “quando eu leio, eu me concentro tanto, que elas [as amigas] falam comigo e eu não respondo, porque eu estou lá dentro, onde quer que eu esteja lendo...”.

Por gostar muito de ler, comenta que muitas vezes acaba lendo o que na verdade não lhe interessa muito, como foi a leitura de *Harry Potter*, intrigada pelo comentário da irmã menor, que não gosta de ler. Sobre esse livro, diz que você “não pode esperar que é um livro profundo, que vai te levar a profundas reflexões...”, e, contradizendo a fala anterior, diz que gostou da leitura. É importante destacar essa contradição pelo que ela revela: medo de assumir gostar de um livro feito para o mercado e para crianças, por poder ser vista como uma leitora “menor”? O que se quer/se entende por “bom” ou “mau” leitor?

Mas o conceito de gostar não leva em conta o prazer puro e simplesmente. Sobre *O Senhor dos Anéis*, diz ter gostado desse livro mesmo o considerando “um pouco cansativo, porque é muito longo. Os dois primeiros livros eu li muito rápido, e para ler o terceiro, eu demorei uns seis meses para começar a ler, porque eu não tinha mais vontade de ler”. Mas leu, mesmo sem tanta vontade. Influenciada pelo grupo e/ou pela massiva divulgação feita pela mídia, que dita o que é bom e o que se deve ler?

Mas se lê porque há que se ler, nem sempre lê integralmente, como foi o caso de *O Mundo de Sofia*: “Um livro que eu comecei a ler... é muito bom, mas você tem que estar assim com tempo suficiente pra ler [...]... eu não consegui acabar até hoje...” Ao contrário de Mariana, que leu esse livro duas vezes...

Marília leu a pedido da escola, entre os 11 e os 14 anos, *O Dia do Curinga*, *O Hobbit*, *Capitães de Areia*, *Através do Espelho*, *As Mil Taturanas Douradas*; espontaneamente, *O Gozo das Feiticeiras*, *Violetas na Janela* e *O Alquimista*. Entre os últimos livros, recorda *Dom*

³¹² Umberto Eco. *O nome da rosa*. 34. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

³¹³ Título não localizado.

Casmurro, lido a pedido da escola, e *A Cozinha das Bruxas, Mulheres que Correm com os Lobos* e, pela segunda vez, *O Dia do Curinga*. Indica *O Alquimista* e *O Dia do Curinga*, lidos no Ensino Fundamental, e *O Gozo das Feiticeiras* e *Afrodite* (não listado anteriormente), “Porque todos me ensinaram coisas maravilhosas e me levaram a lugares lindos”. Aliás, a importância da leitura para Marília reside precisamente nisso: em levar o leitor a outras dimensões e lugares, em despertar “a imaginação, os sonhos, as vontades que estão sempre armazenadas e ‘reprimidas’ por nosso cotidiano”. Para ela, a leitura é uma forma de ver outros mundos; ela vem para acrescentar, porque não se pode ter uma visão única das coisas.

O argumento de Marília, se num certo sentido mostra a necessidade de abertura para a vida, remete-se também às antigas discussões sobre as funções da literatura, como aquelas de promover conhecimento e prazer (ou o *dulce* e o *utile*, no conceito horaciano).³¹⁴

Nesse depoimento, o argumento não contempla os livros em si, o tipo de “ensinamento” que cada um deles promove, no caso, mas é retomado de uma certa forma na entrevista oral, no comentário a *O gozo das Feiticeiras*: “[a autora] coloca também sobre a inquisição, tem uma frase que é assim, que a perseguição dessas mulheres... elas queriam o bem e as pessoas não conseguiam enxergar, um bem através da natureza... [...] Ela fala do deus das mulheres... conta umas histórias, por exemplo, quando tu queres fazer um ritual, ela dá caminhos para tu conseguir te conectar com o deus da mulher. [...] Tu começa a pirar quando tu lê esse livro... eu quero mais, eu quero mais... uma coisa assim de passar páginas... [Para Marília] é muito bom ficar pensando no livro que se está lendo e ficar esperando chegar em casa para ler”.

³¹⁴ Ver LEITE, Ligia Chiappini de Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. p. 118. A autora faz essa observação em relação aos seus alunos entrevistados.

Na sua relação de livros, observa-se a tendência para os que abordam temas que fazem refletir sobre o destino, a escolha de caminhos e a questão da mulher mas, tanto como a relação de livros lidos, importa também no depoimento o como lê e o que pensa sobre a leitura.

Como no caso de Lara, a família – principalmente o pai – foi e continua sendo importante para Marília na sua construção como leitora. Quando fala do pai [“ele lê muito”], a lembrança é a de leituras partilhadas: o pai lendo para ela e o irmão, ou cada um lendo um fragmento do livro, pois que “ele sempre gostou muito de ler com a gente”. Nessa frase não se pode deixar passar despercebido o emprego do verbo “gostar”, que faz toda a diferença numa sociedade que tem incentivado a prática de leitura apelando para as suas vantagens mais imediatas, de servir para, numa perspectiva pragmática. E provavelmente por ter sido uma prática movida pelo gosto de, é que ela persiste atualmente: “Ele chega e fala: ‘Comprei um livro. Vamos ler juntos?’ Só que a gente no fim não acaba lendo junto, a gente lê o começo junto. E ele me conta muito sobre os livros que ele leu. [...] Hoje mesmo ele me falou de um livro que eu agora não me lembro... *Amores...* um livro que se passa na Idade Média, não tenho certeza”.

Aprendiz na escola do “vamos ler juntos”, Marília exerce esse “aprendizado” com amigas e namorado: “O meu namorado não gostava muito de ler... eu li *O Alquimista* por causa dele, porque ele leu... e hoje ele está lendo *O Hobbit*, começou a ler semana passada. Mas eu peguei a mania do meu pai: ‘vamos ler juntos`...”.

Com as amigas há uma espécie de rede em que trocam e comentam livros. Através delas, Marília leu *A Senhora de Avalon* e *Através do Espelho*. *O Gozo das Feiticeiras* e *O Dia do Curinga* foram a sua contribuição. No comentário ou na leitura de alguma parte do livro, Marília sente vontade de passar o que sentiu ao ler, a emoção vivida, como se observou no comentário a *O gozo das Feiticeiras*.

O “encontro” com esse livro, aliás, diz também da relação de Marília com a literatura: “Eu sonhei com esse livro... foi muito louco, eu nunca tinha ouvido falar nele. Eu fui na livraria e fiquei desesperada: ‘Mãe, dá o livro, por favor...’ ...58 reais... A minha mãe falou: ‘Tem tanto livro, compra outro...’ ‘Não, não...’ E eu fiquei com aquele negócio na cabeça... Sonhei de novo com o livro. Uma loucura! Eu fiquei com aquele negócio um mês e meio... ‘eu quero aquele livro, eu quero... Eu vou comprar com o meu dinheiro’. Aí a minha mãe falou [...] ‘tá bom, eu vou te dar o livro’. Aí a minha mãe chegou com o livro em casa, eu ah... Eu li o livro atrás e falei: ‘pô... entrei numa roubada, comprei uma porcaria!’ Aí eu comecei a ler à noite, 10h da noite e não conseguia parar de ler, o livro é incrível”. Marília aposta numa leitura da qual a única e inusitada referência é o sonho. Para realizá-lo, o dinheiro da mesada só é poupado porque a mãe – também numa atitude incomum levando em conta o preço – assume a compra do livro.³¹⁵

Por esse depoimento, constata-se que livraria é um espaço conhecido dessa aluna, lugar em que se aventura em outras leituras, deixando-se guiar por outros critérios de escolha que não os divulgados pelas listas dos mais vendidos.

Marília é uma jovem que não consegue dormir sem ler alguma coisa: “Eu sempre leio alguma coisa antes de dormir, sempre tem alguma coisa jogada pra eu ler... uma página tu lê e dorme...”, relê os livros de que gosta, não conclui a leitura de outros, como ocorreu com as três tentativas de leitura de *O Mundo de Sofia*; gosta de escrever e de registrar os seus sonhos. Não sem razão, considera-se uma boa leitora, embora acredite que possa se inteirar mais. Ao comentar, porém, sobre a necessidade de registrar os seus sonhos, e indagada sobre possíveis leituras freudianas, no caso, Marília desconversa:

³¹⁵ Um outro caso similar de “atração instantânea” por um livro é relatado por Juliana Salomé no depoimento escrito sobre *Os Caçadores de Sonhos*, um conto japonês: “eu simplesmente cheguei na banca, fui direto aos livros e parece que ele pulou em minhas mãos... Não sei, me senti incrivelmente atraída por ele. Emprestei para mais quatro pessoas e quase todas tiveram a mesma reação”.

M: [...] Eu gosto de escrever sobre sonhos. Tinha uma época que eu escrevia direto. Eu acordava de manhã e escrevia todos os sonhos, guardava num bloco. Mas sobre os livros eu acho que não escrevia não.

A: É uma forma de a gente estar registrando a vida da gente...

M: É a forma do inconsciente...

A: Tu lê livros na área de psicologia?

M: Algumas coisas, eu gosto bastante... Freud...

A: Ah, tu gostas de ler Freud?

M: Eu agora estou pensando em fazer Nutrição e Educação Física, mas eu não sei ainda se é bem isso que eu quero, aí eu comecei a ler um livro sobre Nutrição, controle de peso... [...] é um livro sobre competições...

A: Mais ligado à área de educação física?

A mudança abrupta de assunto seria um sinal de que o assunto não lhe interessa, que não entendeu a pergunta, que não leu ou que não se sente em condições de comentar o livro lido? Em se considerando a última hipótese como a mais verdadeira, fica claro o perfil de leitora que essa aluna quer mostrar de si, do que entende como “bom/boa” leitor/a: o/a que lê livros divulgados nos meios mais intelectualizados e que tem sempre algo consistente/inteligente a dizer sobre.

No depoimento escrito, Rúbia diz não recordar o título dos livros lidos entre os 11 e os 14 anos, mas leu tanto a pedido da escola como espontaneamente. Atualmente, lê pelo menos um livro por mês, e entre os três últimos lidos estão a biografia de Henri Charles Bucowiski, *A Metamorfose* e *O Veredicto*, de Kafka. Indica Clarice Lispector, Augusto dos Anjos, Cecília Meirelles, Drummond, Kafka e especialmente Bucowiski. É importante observar a indicação de autores em vez de títulos em função do que pensa sobre por que se deve ler: “acho interessante conhecer várias obras de um autor, pois assim acabamos conhecendo exatamente seu estilo, às vezes até nos identificamos muito”. A influência desses autores Rúbia vai demonstrar, mais adiante, nos textos que produz.

Na entrevista oral, outros livros somam-se aos listados no questionário, como *Rita Está*

Crescendo,³¹⁶ que a marcou no período em que cursava o Ensino Fundamental. Nos últimos tempos, suas leituras oscilam entre os contemporaníssimos da produção brasileira, os *clássicos* e outros consagrados da literatura brasileira e universal.

Na infância, Rúbia freqüentava a biblioteca de sua escola; hoje freqüenta livrarias e, diferentemente dos demais entrevistados, os sebos da cidade de Florianópolis (autodenomina-se de “rato de sebo”). Comenta que sempre busca livros mais baratos, e informa sobre uma coleção de livros de bolso, da qual leu *O Rei Lear*³¹⁷ e *Hamlet*,³¹⁸ de Shakespeare.

Com as amigas (“são mais leitoras que os homens”), principalmente com duas delas, e com a irmã, há muita troca e sugestões de livros: “é sempre assim, quando aparece um livro novo pra ler, uma indica pra outra, é sempre assim”. Rúbia não só troca sugestões, como é também uma “divulgadora” de literatura. De tanto comentar livros com uma amiga não leitora, esta amiga não só começou a ler, mas a comprar livros.

Autores e temas traçam o caminho de leituras dessa aluna. *O Mundo de Sofia* – indicado por uma amiga e presenteado pelos pais (que “não têm o hábito de ler, [...] mas sempre incentivaram bastante”) - motivou-a a ler outros textos de filosofia e outras obras desse autor, como *O Dia do Curinga*, sobre o qual diz: “ele só dá uma pincelada em cada filósofo. É uma leitura bem interessante porque ela te prende por causa da história, e te faz parar pra pensar sobre tudo... é o que mais atrai na filosofia”. Da mesma forma foi a leitura de Bucowiski, que após ser-lhe “apresentado” por um amigo, leu “*A Mulher mais Linda da Cidade*,³¹⁹ *Notas de um Velho Safado*³²⁰ e *Hollywood*³²¹. Aí eu comprei a biografia dele que tem a parte da poesia que eu ainda não cheguei a ler. Eu estou procurando, inclusive, livros de poesia dele. Eu sou apaixonada por

³¹⁶ Telma Guimarães Andrade. *Rita está crescendo*. 9. ed. São Paulo: Atual, 1992.

³¹⁷ W. Shakespeare. *Rei Lear*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

³¹⁸ *Idem*. *Hamlet*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

³¹⁹ Charles Bukowski. *A mulher mais linda da cidade*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

Bucowiski, eu adoro o jeito dele escrever”. A leitura de *A Metamorfose*, de Kafka, foi indicada pela irmã e a motivou a ler posteriormente *O Veredicto*.

Com ou sem a indicação/comentário dos amigos, Rúbia lembra a leitura feita em 1999 de *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva, “uma leitura bem adolescente”; mais recentemente, os livros da coleção Plenos Pecados, ressaltando os que abordam os temas sobre luxúria, gula e preguiça. No momento da entrevista, estava com a leitura interrompida de *O Livro dos Sonhos*, de Jack Kerouac.³²²

Mas a interrupção não é comum na prática de leitura de Rúbia. Mesmo que não goste muito do livro - como ocorreu com um dos livros da coleção Plenos Pecados, ou que o livro lhe dê sono – como ocorreu com a leitura de *O Mundo de Sofia*, lê até o fim, “pelo menos pra tu teres uma noção, mesmo que tu gostou ou não, eu acho interessante. [...] Até porque de repente alguém te pergunta, e tu vai comentar: “Ó, eu li só até a metade...”Aí é melhor ler tudo, né?”. Mais comum tem sido a releitura de livros, como a do que trata do tema luxúria, da coleção Plenos Pecados, *O Dia do Curinga* e Bucowiski.

Ao lado da filosofia, a poesia é uma outra paixão de Rúbia. Já escreveu mais de cem. A Drummond e Cecília Meireles, lidos no período de 6ª e 7ª séries, foram acrescidos Álvaro de Azevedo, Augusto dos Anjos, Bucowiski (que ainda não havia chegado a ler, conforme entrevista oral)... Para ela, os seus poemas são o que tem na vida. A poesia é expressão de sentimentos vividos no momento em que escreve e, para isso, se apropria dos autores/poetas/poetisas lidos na busca de elementos para dar forma ao que vai dentro de si: “Aí às vezes eu estou lendo Shakespeare, daí muda, estou lendo Bucowiski, já sai palavrão, depois tem que tirar...”.

³²⁰ *Idem. Notas de um velho safado*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

³²¹ *Idem. Hollywood*. Porto Alegre: L&PM, [].

³²² Jack Kerouac. *O livro dos sonhos*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

Para Juliana, entre os 11 e os 14 anos, *Um Amigo No Escuro*, *Crescer é Perigoso* e *Se Será Serafina foram* os livros lidos por indicação da escola, e *A Firma*, *O Xangô de Baker Street*, *Violetas na Janela*, psicografado por Vera Lúcia, e outros psicografados por essa autora e também os livros de Agatha Christie foram os lidos por iniciativa própria, nesse período. Entre as últimas leituras, cita *Ensaio da Paixão* e *Romance sem Palavras*, lidos por indicação da escola, e *Estação Carandiru*, *Corações Sujos*,³²³ *Histórias Extraordinárias*,³²⁴ *O Senhor dos Anéis*, *1968 – O Ano Que Não Acabou*, *Primeiro de Abril*, *Harry Potter I, II, III e IV*, *O Rei Da Vela*, e *Canto dos Malditos*, de “Austry”. Tendo lido integralmente entre vinte e vinte e cinco livros no último ano, Juliana indica “*Estação Carandiru*, *Canto dos Malditos*, *1968 – O Ano Que Não Acabou* e *Primeiro de Abril*: por serem livros verídicos (que eu adoro) que te fazem pensar (os dois primeiros em sua vida e no mundo ao seu redor) e conhecer/aprender (os dois últimos, que falam sobre a ditadura brasileira, assunto de grande interesse meu)”.

Ler entre 20 e 25 livros ao ano não é uma prática comum entre adolescentes (nem entre adultos). E ler livros com a variedade e o teor dos indicados nessa idade, idem.

No depoimento oral fica clara a presença dos livros na vida de Juliana. Recorda as primeiras coleções, mais especificamente de duas: uma primeira formada de 8 livros, da qual a história do ursinho Puff fazia parte, uma outra formada de 12 livros, chamada de coleção da “Laurinha”, e de cada livro comprado com o dinheiro da mesada. Comenta que o fato de ser de coleção é o que a animava a comprar os livros, “então tinha aquela ânsia de comprar o outro, de ter mais, de ter mais...”.

Um pouco mais tarde, com 7, 8 anos, veio Monteiro Lobato (“inteiro”) e ainda, “Depois de ler esses da minha infância, com os meus 8 anos, eu li todos os da infância da minha mãe, tipo

³²³ Fernando Moraes. *Corações sujos*. São Paulo: Cia das Letras.

³²⁴ Edgar Allan Poe. *Histórias extraordinárias*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

*Pollyanna, Pollyanna Moça, A irmã do Simplício...*³²⁵ todos esses livros antiquíssimos que ela leu na infância dela”, e Juliana achou o “máximo” ler.

A leitura desses livros seguia uma disciplina imposta por sua mãe: a leitura de dois livros por mês, seguida de conversas sobre o livro. Mas Juliana não via essa imposição como uma coisa negativa, pois que “‘Menina quando não é muito bonitinha, quando é muito quietinha, quando não tem amigo, lê bastante’. E eu era assim. Então era um tempo ali que eu passava lendo. Eu lia demais, demais” – explicação apoiada nos velhos clichês e estigmas acerca do leitor/não-leitor.

A partir dos 11, 12 anos vieram leituras de mistério, sendo Agatha Christie a autora preferida, seguida dos livros espíritas, dos de filosofia - “para ver os princípios de religião, o cristianismo, o judaísmo”. Juliana buscava o conhecimento!, encontrado atualmente em livros que falam da realidade, como *Estação Carandiru, 1968 - O ano que não acabou, Canto dos malditos* etc. Dentre os aspectos da realidade, Juliana gosta dos livros que falem sobre ditadura, que ela devora “em dois dias, independente do tamanho”. Juliana diz ter sede para saber essas coisas; ela sempre quer saber mais, estar aprendendo. Esse “aprendizado”, embora busque também em livros que se desenvolvem em torno da defesa de idéias ou de caráter mais informativo, são os que utilizam recursos literários os seus preferidos, porque “você se prende mais à leitura. Queira ou não, tem uma história e você quer saber o fim dela. E você aprende mais do que se ler um livro técnico”.³²⁶

Para Juliana, a releitura de livros é feita com prazer. Por exemplo, *Feliz Ano Velho* foi lido

³²⁵ Virginia Lefevre e Sophie de Segur. *A irmã do Simplício*. São Paulo: Ed. do Brasil, [19-?].

³²⁶ Sobre a ficcionalização da realidade, Aline – que participava da entrevista - faz um depoimento que é importante registrar. Ao comentar juntamente com Juliana o livro *Canto dos Malditos*, que originou o filme *Bicho de sete cabeças*, diz que é uma história real, estruturado em forma de diário, “mas você sentia como se fosse literatura; até por não querer acreditar em muita coisa que acontece, você preferia acreditar que fosse uma ficção”. Essa seria atualmente uma das razões da procura (e do sucesso!) por livros que falam da realidade com recursos da literatura, como *Estação Carandiru*, por exemplo?

quatro vezes: aos 11, 12, 13 anos e 16 anos; *Anarquistas Graças a Deus*,³²⁷ de Zélia Gatai, foi lido entre três e quatro vezes. Também não admite deixar a leitura de um livro pela metade: “por mais chato que seja, eu sou persistente, leio”.

Ela observa, no entanto, que o ritmo de leitura, passada a fase dos 11, 12 anos, alterou-se bastante. Atualmente, o ritmo segue as variações do humor: quatro ou dois livros num mês, nada noutro... O conceito que tem de si como leitora é no mínimo espirituoso: “Eu me vejo como... Não tem aquele tipo de católico não praticante? Aquele que de vez em quando lembra que tem que ir à Igreja, e daí passa meses indo lá todo domingo, todo dia só rezando em casa, e de repente pára? Eu sou desses. Eu já passei um ano sem ler praticamente nada, daí eu volto, daí eu paro de novo...”.

Nas fases em que está propensa à leitura, Juliana tem sempre um livro na mochila, de forma que nos lugares onde está, tem a possibilidade de ler algo; frequenta livrarias, principalmente a Catarinense, onde entra, senta nos banquinhos, lê tudo e não leva nada, e bibliotecas – a Pública, na fase dos 12 anos, aonde ia acompanhada da mãe, e a do Colégio de Aplicação, desde a 1ª série do Ensino Fundamental.

Mesmo com receios quanto a se vão gostar ou não, presenteia os amigos com livros, assim, se “tem a cara dele”. E como Marília e Rúbia, enreda os amigos na leitura, como ocorreu com três colegas que leram o livro sobre o qual comentara num domingo de praia e sol. O enredamento para a leitura, ou para outras leituras, não é tarefa fácil: “os meus amigos só falam de *O Senhor dos Anéis*, que é o único livro que leram. Eles leram o volume 1, 2 e 3, o *Silmarillion* e *O Hobbit*. Todo mundo leu”. Juliana se diferencia dos demais colegas, evidenciando que a leitura é um valor para um círculo pequeno de pessoas.

³²⁷ Zélia Gatai. *Anarquistas, graças a Deus*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Como no caso de Rúbia, o pai não é afeito à leitura, embora guarde dele um livro com dedicatória que ganhou aos dois anos de idade; como no caso de Marília e Lara, tem na mãe – que lê bastante - alguém com quem conversar sobre os livros, mesmo não coincidindo o gosto literário de ambas: “ela lê muito livro de misticismo, espiritismo, não é bem auto-ajuda”. Livros “de cortar os pulsos” é como a mãe define, ironicamente, o gosto de Juliana.

Thiago, no período dos 11 aos 14 anos, lembra ter lido *Um Amigo no Escuro* e *Ensaio da Paixão* – a pedido da escola, e *O senhor dos Anéis*, espontaneamente (de acordo com a entrevista oral, este livro foi lido durante o Ensino Médio). Ele faz questão de observar que começou a ler por gosto, mesmo, a partir de 2000, por isso, não lembra os títulos dos livros lidos nesse período. Entre as últimas leituras – feitas integralmente – cita *Fim: Últimas Notas do Império Americano*, *Fases do Horror*, definido como um livro anárquico, MST, do João Pedro Stedile, a biografia de Che Guevara, escritores como Malatesta, John Anderson Lee, Paulo Coelho, Fernando pessoa e Bakunin, que “tu vai te empolgando pra saber até onde ele vai chegar”. Aliás, qualquer livro deste autor é o que Thiago indica para leitura, “Até pelo fato de eu ler mais livro anárquico, livro idealista mesmo, professora, de um ideal, eu vou ali em busca de uma luz, eu preciso de uma luz...”.

Embora indique Bakunin no depoimento escrito, na entrevista oral diz que *O Senhor dos Anéis* foi o que mais o marcou, o melhor livro lido. Na mesma hierarquia coloca *Cidade de Deus*, com suas “mil páginas de violência e realidade na veia o tempo inteiro. É realidade crua e nua. Se alguém pedir uma indicação de um livro de literatura, é [esse]”.³²⁸

³²⁸ Essa entrevista foi realizada antes da transformação do livro em filme. Se fosse realizada posteriormente, certamente outros comentários seriam feitos.

Thiago revela o desejo de ler *Estação Carandiru* (“falta tempo”), *Mil Léguas Submarinas*,³²⁹ a tentativa de ler *A Arte da Guerra*,³³⁰ “um livro que fala mais pontuado da guerra”, e a forma como lê – “aos pedaços” – ao comentar a leitura de outros três livros: ‘à biografia do Che, eu li, não tudo, mais pontuado, [afirma o contrário no questionário!] não li direto, o que me interessa mais, a história da revolução, a história da vida dele... Pra mim é um ‘cara` que é uma referência. [...] Desse livro é que tu tiras porque ele não ficou na história à toa. [...] Tem um [outro] livro que é literatura de guerra, mas é de uma revolução. É *O Fim - Últimas Notas Sobre O Império Americano*. É bem romanceado. É um livro pra quem gosta de revolução, de mudança. Eu li o prefácio dele na [livraria] Catarinense [no depoimento escrito afirma tê-lo lido integralmente!]; um dia eu fui lá, sentei e li [como faz Juliana] e *Comédia da vida privada* é o bicho! [do qual leu bastante, mas não tudo]”.

É importante ressaltar que sobre essa forma “aos pedaços” de ler, afirma: “O que eu leio, eu não leio inteiro, mas eu procuro assimilar o máximo possível daquilo, tirar o máximo possível daquilo”.

Thiago lembra também a leitura de *Manifesto Comunista*, de Marx e Engels e diz ter gostado da poesia de Fernando Pessoa. Como no caso de Marília, a conversa sobre esse autor foi permeada de mal-entendidos. Perguntado sobre se tinha lido Fernando Pessoa ele mesmo ou um de seus heterônimos, respondeu: “Ah, esse daí o Vinícius fez um comercial incrível do livro, só que ele não me emprestou. É grosso, só que é pequenininho.[...] eu esqueci o nome”. E a dúvida fica no ar: conhece Fernando Pessoa? Leu-o realmente? De que forma?

Como se observou anteriormente, livraria não lhe é um espaço estranho, mesmo que descoberta recentemente e que nunca compre livros. Quando se fala em livraria, fala-se em

³²⁹ Júlio Verne. *Vinte mil léguas submarinas*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

³³⁰ Sun-tzu. *A arte da guerra*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

Catarinense, “apresentada” por um amigo, sua referência de leitor.³³¹ É interessante observar também a iniciação da prática de dar e receber livros (ganhou a biografia de Che Guevara e presenteou a irmã com a biografia de Chico Buarque de Holanda).

Nesse pequeno grupo de leitores, constata-se que a indicação de leituras – aquelas consideradas não muito comuns entre jovens dessa faixa etária, circunscreve-se num contexto mais amplo. Diferentemente, por exemplo, dos alunos que indicam os *clássicos*, esse pequeno grupo tem um referencial maior e mais variado de leituras. Mas, da mesma forma que os alunos que indicam os *clássicos*, estes também se preocupam com uma imagem de “bom” leitor que querem mostrar de si. As contradições observadas em vários momentos de suas falas confirmam esta afirmativa.

Relendo, lendo o livro por inteiro, abandonando a leitura, lendo fragmentos. Empréstimo, presenteando, olhando as novidades nas livrarias, “catando” nos sebos. Enredando amigos na leitura. Descobrimo o gosto de ler aos 5 ou aos 16 anos. Re-significando o ato de ler.

A leitura segue um duplo movimento: de solidão e de compartilhamento com pais e amigos, sustentado pelo desejo de diálogo consigo mesmo e com o outro. Conforme depoimento de Aline, “a hora de discutir é a melhor hora, tu vai ver o que a outra pessoa... ela leu mais alguma coisa e tem um ponto de vista diferente, e com isso a gente aprende”. Há um desejo de diálogo voltado para as questões deste tempo, tanto relativas ao campo do social e do político,

³³¹ Gustavo, companheiro de Thiago, também fala da ida à livraria como fato recente, influenciada pelo mesmo amigo de Thiago, e que embora a freqüente mais para olhar que para comprar, atualmente passou a vê-la com outros olhos: “Antes eu entrava para comprar material escolar, agora eu vou para ver os livros que têm, se há algo que me interessa”.

como para as questões filosóficas, a da que trata da mulher etc. E a partir desses recortes ou olhares, esses leitores buscam situar-se no mundo.

JUNTANDO OS FIOS

Partindo da idéia de que a escola é um espaço inquestionável de formação do leitor, procurei, nesta pesquisa, situar em que momento ela intervém de modo mais incisivo nesse processo e os efeitos da sua ação na formação dos leitores entrevistados. Preocupei-me também em observar outros agentes que interferem nesse processo e em que medida o livro é um bem cultural para o aluno.

Pelos dados obtidos, a escola não atua isoladamente na formação do aluno como leitor. À família cabe a iniciação da criança no mundo da leitura, com a narração das tradicionais histórias infantis (86,91% dos alunos consultados recordam histórias ouvidas na infância), influência que se estende, em menor grau, no decorrer da vida escolar.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a família continua presente na sugestão de leituras para 65,42% dos alunos, enquanto a escola marca sua presença sobre 86,91% desses alunos. Nas últimas séries do Ensino Fundamental, os amigos (50,46%) passam a ter mais influência que a família (36,44%), mas a escola, como no período anterior, para os alunos da Escola Autonomia e do Colégio de Aplicação, conforme observado nas páginas 60/61, é a grande divulgadora de literatura. No Instituto Estadual de Educação ocorre o inverso. Provavelmente nessa escola a prática de leitura se baseie no princípio da liberdade de escolha de livros.

Mesmo vindo da escola a maior influência para os alunos, é importante ressaltar a boa aceitação das leituras indicadas, haja vista que, ao serem perguntados sobre as obras que os marcaram no período compreendido entre os 11 e os 14 anos, mais fortemente para os alunos da EA e do CA, 62,02% das obras citadas foram aquelas indicadas pela escola. Nesse percentual incluem-se alunos que mencionam as obras indicadas pela escola porque têm no seu repertório apenas as leituras por ela indicadas, quanto alunos com um aporte maior de leituras, feitas

espontaneamente.

Entre esses livros indicados para leitura, conforme observei no corpo deste trabalho, predominam os publicados por determinadas editoras, considerados “ao gosto” do jovem. Se essa constatação incomoda o pesquisador preocupado com a influência das leis do mercado editorial na escola, há indícios de que essa influência não interfere negativamente no trabalho desenvolvido, pois, caso contrário, as obras lidas não deixariam boas recordações para a maior parte dos alunos consultados. Pelas relações de livros lidos, além desses citados, os alunos listam outros sugeridos pela escola que não pertencem ao formato dessas editoras, como os livros “do momento”, por exemplo; embora esses livros sejam em menor número, indicam uma “abertura” da escola para outras “literaturas”. Pode-se pensar, então, que as obras agradam aos alunos porque realmente são do seu gosto e/ou porque são trabalhadas, pela escola, de uma forma que façam sentido para ele. E é aqui, pelo que tudo indica, no Ensino Fundamental, que a escola interfere mais fortemente na formação do aluno como leitor. Ou pelo trabalho que desenvolve, ou porque a leitura “da escola” é a única a que o aluno tem acesso, ou porque também, entre as outras “vozes” que atuam no processo de formação do leitor, como a da família, dos amigos e da mídia, a da escola talvez seja, no período abarcado pelo Ensino Fundamental, a que tem mais influência sobre o aluno. Em assim sendo, lembro a importância da formação do professor, aliás, tão enfatizada pelas três autoras referidas no capítulo 4.

Já no Ensino Médio, sobressaem as leituras feitas espontaneamente principalmente para os alunos do CA e EA, como foi observado na página 71. Esse dado permite algumas reflexões e indagações.

Primeiramente é importante observar que, embora se reduzam sobremaneira as leituras indicadas no CA e na EA, o número de leituras feitas praticamente não sofre alterações quando o aluno ingressa no Ensino Médio. Ou seja, “despertos” para a leitura no Ensino Fundamental ou

antes dele, os alunos mantêm-se leitores no período em que cursam o Ensino Médio. Esse dado é importante pela novidade que ele traz, no sentido de que contraria a recente pesquisa feita por Cyana Leahy-Dios de que o interesse para a leitura da literatura diminui à medida que o aluno avança no Ensino Médio. Se o aluno dessas duas escolas lê menos as leituras que a escola indica, mas continua lendo na proporção anterior, não seria esse um dos efeitos do trabalho desenvolvido pela escola durante o Ensino Fundamental? Se hipótese correta, sustenta-se a idéia da importância da escola nesse nível de ensino na formação do aluno como leitor.

Sobre a diminuição no percentual de leituras feitas sem a indicação da escola pelos alunos do IEE, em contrapartida, pode-se considerar a pouca intervenção dessa escola no Ensino Fundamental, por meio da indicação de livros, portanto, conforme observei nas páginas 60/61, como um fator que, em vez de fortalecer, enfraquece o vínculo do aluno com a literatura? Se hipótese sustentável, a tão esperada autonomia do leitor no transcurso do Ensino Médio, repito, decorreria de um trabalho mais orientado no Ensino Fundamental? Dito de outra forma: o aluno, no Ensino Fundamental, necessita de “mãos” seguras que lhe observem o-quê-fazer literário e que o orientem nas discussões sugeridas pelos livros, ou seja, o aluno necessita, também, de instrumentos para entender e se deixar seduzir pelo universo da literatura? Outra hipótese ainda: a crença verbalizada no primeiro capítulo desta pesquisa de que poucos são os alunos do IEE que chegam à Universidade, seria também um fator de desestímulo para a leitura de literatura, na visão pragmática expressa por muitos alunos de a leitura servir para algo? Essas indagações, se não respondem de todo e se não dão conta da problemática que envolve o ensino de literatura, como formação de professor, papel da universidade, condições de trabalho, políticas para a educação, no sentido mais geral, e, no particular, para a leitura etc, podem ser um caminho, no entanto, para se pensar esse ensino.

Além dessas questões, um outro aspecto importante diz respeito às críticas feitas, tanto por alunos quanto pelas pesquisadoras referidas no capítulo 4, ao corpo de obras tradicionalmente trabalhadas na escola no Ensino Médio, em função da perspectiva historicista adotada para o ensino de literatura. Como razão maior, mencionam o distanciamento dessas obras em relação ao universo de representações dos alunos, o que os afasta, conseqüentemente, da literatura. Críticas pertinentes!

Mas se é preocupante o fato de a escola não continuar no Ensino Médio o trabalho centrado no texto, mas no contexto, perdendo significativa relevância para o aluno a leitura que ela indica, provoca alento, por outro lado, constatar que os alunos, principalmente do CA e da EA, continuam lendo espontaneamente. Aliás, como no Ensino Médio o aluno já é um leitor mais crítico e mais independente, espera-se mesmo que as suas leituras extrapolem as que a escola oferece.

O que lêem esses alunos no Ensino Médio? A leitura que a escola indica – apoiada nos *clássicos* e em outras obras consagradas - continua diferente, como no Ensino Fundamental, da que o aluno elege. Mas poderia ou deveria ser muito diferente? Poderia a escola furtar-se ao estudo dessas obras? Como defende Cyana Leahy-Dios, à escola deveria caber a leitura de obras dos mais diferentes gêneros, etnias e classes sociais. E se se objetiva a pluralidade, há que se incluir também o que se entende comumente como *clássico*. Aliás, sobre a inclusão dessas obras nos programas de literatura, Ítalo Calvino defende um ponto-de-vista que me parece interessante:

os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá reconhecer os 'seus' clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma

opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.¹

Essa concepção do que seja *clássico* é importante porque relativiza um conceito tomado no mais das vezes num sentido que engloba apenas as obras antigas, inseridas numa certa tradição, desconsiderando outras que têm mais sentido para o aluno. Um outro ponto importante é o entendimento de que a escola não supre as leituras de seus alunos. Mais que suprir, na escola deveriam ser plantados os “desejos de ler”, para que o aluno busque, fora dela, as suas leituras. É importante a idéia de que a obrigatoriedade da escola está em dar ao aluno instrumentos para efetuar as suas escolhas, fora dos seus muros. É para essa vida extramuros que a escola deveria levar os seus leitores, cada qual com os seus gostos, com os seus clássicos (nos dois sentidos!). Utopia?

A escola também deveria trabalhar com os *clássicos*, na acepção primeira, por uma necessidade demonstrada por uma pequena parcela de alunos, que os lêem espontaneamente, como observado na página 78 (nesse caso os alunos têm com essa leitura uma experiência feliz) e nas citações de livros lidos sem indicação da escola, durante os ensinamentos Fundamental e Médio. As obras *clássicas*, tanto da literatura nacional como estrangeira, exercem um certo fascínio sobre os alunos. Na entrevista oral, lembrando, Rúbia lê Shakespeare e Alessandra demonstra curiosidade em ler esse autor; Juliana comenta como algo que mereça distinção a leitura de Ana Karenina² feita por um amigo. Esses casos talvez sejam um exemplo do que falei sobre o papel da escola em semear “desejos de ler”, que os alunos alimentam por uma série de razões. Uma delas pode ser o fato de que essas obras estão envoltas de um halo em função do que representam. Poucos, acredita-se, são os que lêem essas obras. Em sendo obras de “iniciados”, atribui-se, a

¹ CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia das Letras, 1993. p.13.

² Leon Tolstói. *Ana Karênina*. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

quem as lê, um certo tipo de reconhecimento, de distinção. Ser leitor dessas obras é uma forma de se distinguir do grupo, de marcar diferenças.

Mas se a escola tem encontrado dificuldades nas maneiras de trabalhar com as obras antigas, inseridas na tradição, a inclusão de obras da literatura contemporânea indicadas pelas listas do vestibular está lhe permitindo novas possibilidades no trabalho com a literatura. Como já observei, 9,3% dos alunos consultados sugerem para leitura obras indicadas pelas listas. Observei também, que, se há alunos com pouco aporte de leitura de literatura, nesse mesmo grupo salientam-se também alunos para quem a literatura já faz sentido. E quando se pensa que o aluno, a rigor, estabelece com essas obras uma relação pragmática, de consumo, haja vista a preocupação com a aprovação no vestibular, os 9,3% de indicações revestem-se de outro valor.

No desenrolar deste trabalho, comentei que o vestibular está se tornando em uma instância de divulgação de literatura. Incorporando uma influência externa ao seu trabalho, independentemente dos benefícios que essa incorporação traz, porém, a escola “peca” por não traçar, ela mesma, os seus rumos. A dificuldade em repensar os pressupostos teóricos que sustentam o ensino de literatura e em inventar outras metodologias, obriga-a a acatar o que vem de fora. Isso se torna mais grave quando se constata que 47% do total dos livros lidos pelos alunos durante o Ensino Médio estão relacionados aos “livros da escola”. As leituras indicadas no espaço escolar, num certo sentido, portanto, tornam-se espelho para o aluno, daquilo que ele deve ler. Daí a responsabilidade da escola com a definição dos caminhos adotados para a leitura de literatura.

Com o mesmo perfil das obras *clássicas*, no que elas simbolizam para o aluno, inclui-se a indicação de 15% de livros, lidos sem a indicação da escola, cuja circulação não é muito comum entre os jovens.

Confrontando os depoimentos escritos com os orais, foi possível, no entanto, observar algumas contradições dos alunos em relação a essas obras lidas. Tiago e Rúbia, por exemplo, dizem ter lido obras que na realidade não leram. Tiago e Marília desconversam quando perguntados sobre determinadas obras, ficando dúvidas sobre se a leitura foi realmente feita, e de que modo. Esses “deslizes” estão, de certa forma, revelando o que esses alunos entendem por “boa” leitura e, conseqüentemente, o perfil de leitor que querem mostrar de si. Tal qual os alunos que indicam os *clássicos*.

Esse universo de representações que envolve leitor e obra é abordado por Alberto Manguel ao comentar a profunda consciência que tinha uma prima sua

de que os livros funcionam como insígnia, como sinal de aliança, e, ao escolher um livro para levar consigo em suas viagens, fazia-o sempre com o mesmo cuidado com que escolhia a mala de mão. Não viajava com Romain Rolland, porque achava que pareceria muito pretenciosa, nem com Agatha Christie, porque pareceria vulgar demais.[...]. [Para esse autor], os livros infligem a seus leitores um simbolismo muito mais complexo do que o de um mero utensílio. A simples posse de livros implica uma posição social e uma certa riqueza intelectual.³

Essa riqueza intelectual que esses alunos requerem para si se estende também aos alunos que lêem os livros “do momento”. Não é outra a razão da indignação de Gustavo, Tiago e Vinícius voltada contra os colegas que passam por leitores quando na realidade são espectadores do filme *O senhor dos anéis*. Como comentei anteriormente, a banalização da obra implicaria a perda do seu valor simbólico, fato que provoca polêmicas e discussões entre eles.

Os alunos continuam atribuindo valor não somente às obras entendidas como *clássicas*, mas também às contemporâneas e às feitas para o mercado, divulgadas enfaticamente pelos

³ MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997. p.242.

meios de comunicação. Em outras palavras, a leitura, para um grupo relativo de alunos, é um bem cultural, sim.

Mas a literatura com que os alunos mais se identificam é a de temas esotéricos e/ou auto-ajuda e os livros que trabalham com o maravilhoso, o fantástico, como as obras de Tolkien, e as que têm humor, como as obras de Jô Soares e Luiz Fernando Veríssimo, sendo indicadas para leitura por 35% dos consultados.

De acordo com os depoimentos, essas obras e autores, de forma ainda tênue, estão sendo sugeridos pela escola. O que se coloca como a maior tendência de leitura no momento entre os alunos, tem na voz dos amigos e na pressão da mídia o lugar de divulgação. Aliás, a influência da mídia não se dá abruptamente na passagem do Ensino Fundamental para o Médio. De acordo com os depoimentos, durante o Ensino Fundamental 25,23% dos alunos consultados creditam as suas escolhas literárias aos meios de comunicação.

Poderíamos pensar que, com as lacunas deixadas pela escola quanto à leitura de uma obra mais significativa no Ensino Médio, a literatura divulgada pelos meios de comunicação seria o canto da sereia a seduzir nossos alunos. Nada disso! Com ou sem lacunas deixadas pela escola, uma parcela considerável de nossos alunos leria esse “gênero” de literatura, apropriando-se, cada um, dessas leituras, de uma forma particular. Esses são os livros que estão marcando esta época e esta geração.

Pela entrevista oral, no Ensino Médio, os amigos são um dos grandes agentes de divulgação de literatura. Todos os alunos entrevistados têm histórias para contar, tanto de como seduziram quanto de como foram seduzidos para a leitura; histórias de alunos que já se consideravam leitores e de alunos que despertaram recentemente para a leitura. Aliás, na contramão de algumas pesquisas que se preocupam com o aluno não-leitor, na entrevista oral procurei dialogar com alunos para quem a leitura já era fato consumado.

Como lêem esses alunos? São narradas atitudes das mais rígidas às mais irreverentes. Ler do início ao fim, conforme relatado por Rúbia e Juliana, por exemplo, para ter o que dizer caso alguém pergunte pelo livro, não é uma forma também de querer se mostrar um leitor “melhor”? Mas nem todos os alunos lêem linha por linha os livros. A exemplo de Vinícius, Tiago e Alessandra, também se lê aos “saltos”, buscando no livro o que mais interessa. Esses leitores seguem alguns dos direitos do leitor enumerados por Daniel Pennac,⁴ como o direito “de pular páginas”, “de ler uma frase aqui e outra ali”, “de não terminar um livro”. Aliás, pelos depoimentos, 11,36% dos alunos entrevistados não lêem integralmente os livros, sendo que desse total 8,36% correspondem aos livros indicados pela escola, e 3% aos lidos sem indicação da escola.⁵

O direito “de ler em qualquer lugar” é também cultivado por alguns alunos. Marília lê na praia; Juliana, na fila do banco, Gustavo tentou ler na rua, em frente ao prédio onde mora, Vinícius lê na sala de aula, Juliana e Tiago na livraria. Mas ainda o conforto do quarto é o espaço predileto para a leitura de literatura. Alguns alunos lêem ouvindo música, outros precisando de silêncio absoluto. Não há regras para as formas e os lugares onde se lê!

Mas esses alunos gostam de ler? Pelos depoimentos, 12,14% dizem não gostar de ler; 66,35% dizem gostar de ler, dependendo do livro, e 20,56% afirmam gostar de ler sem impor condicionantes. Mesmo que para um número razoável dos alunos consultados a leitura não seja prática incorporada no cotidiano, como constatei no decorrer deste trabalho, esses dados revelam, por sua vez, uma abertura desses alunos para o universo da literatura. Assim, ler os *clássicos*, a produção editorial mais recente, manifestar o desejo de ler títulos e autores, são

⁴ PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 132.

⁵ Por escola, no CA o índice de alunos que não lêem integralmente é de 4,87%; na EA, de 19,44% e no IEE, de 23,36%.

expressões das práticas de leituras desses leitores, em particular destes tempos. Esse é o leitor que está se formando nas três escolas em que foi aplicada esta pesquisa.

Finalizo este trabalho incluindo (Anexo 2) o texto Roubo de Livro, da professora Maria Salete Daros de Souza, como uma forma de agradecimento a todos os alunos que responderam ao questionário e participaram da entrevista oral – matéria desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no Vestibular*. 2001. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Pontifícia Universidade Católica/RS, Porto Alegre, 2001.

BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Da leitura. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *O prazer do texto*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BENJAMIM, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: COSTA LIMA, Luiz (seleção). *Teoria da cultura de massa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BIRMAN, Joel. Leitura crítica: questões sobre recepção. In: *Leitura, saber e cidadania: Simpósio Nacional de leitura*. Rio de Janeiro: PROLER - Centro Cultural Banco do Brasil, 1994.

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. O ensino de literatura no 2º grau: a ótica do professor e do aluno. *Gragoatá: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense*. [S.l.], 1º semestre 1997.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP, 1987.

BOSCOV, Isabela. Sob o feitiço do anel. *Veja*. ano 34, n. 27, jul. 2001.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. Debate sobre: A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. 3. reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

CERTEAU: Michel de. Ler: uma operação de caça. In: *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas sociais. In: *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, [S.l.], 11 (5), p. 181, 1991.

_____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn (org.) *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. As melhores possibilidades de leitura na escola. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação/UFSC*. Florianópolis, n. 31, jan./jun. 1999.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DOBRÁNSZKY, Enid Abreu. Leituras cruzadas: anotações sobre texto e significado em Chartier e Fisch. In: Boletim CDAPH - Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação/Universidade São Francisco. Bragança Paulista: CDAPH/USF, v. 1., n. 2, jul./dez. 1998.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, [].

GOODE, William J. *Métodos em pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (org.). *Práticas de leitura*. SP; Estação Liberdade, 1996.

HAUSER, Arnold. *Sociología del arte*. Barcelona: Labor, v. 4, 1997.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

LEITE, Ligia Chiappini de Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAFRA, Núbio D. F. Literatura dentro, fora e à revelia da escola. In: *Leitura: teoria e prática*. Ano 18, n. 33, jun. 1999.

MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MALUF, Marina. *Ruídos da memória*. São Paulo: Siciliano, 1995.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: *Estado de leitura*. BARZOTTO, V.H. (org.). Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1999.

MENEZES, Ulpiano. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 34, 1992.

- MUNIZ SODRÉ. *Best-seller: a literatura de mercado*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- NORONHA, Diana Maria Corrêa. *A escola e o leitor: um diálogo possível?* 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica/ RS, Porto Alegre, 1988.
- ORLANDI, Eni. *Linguagem e funcionamento*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- _____. *Discurso e leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 2000.
- PELLEGRINI, Tânia. A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/tania.html>
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 4. ed.. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
- _____. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro. v. 2, n. 3, 1989.
- PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- ROCCO, Maria Teresa Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- SEREZA, Haroldo C. Brasil tem 26 milhões de leitores, mostra pesquisa. *O Estado de São Paulo*. 14 jul. 2001, D3.
- SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. A leitura na escola I. In: MARTINS, Maria Helena. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.
- SOUZA, Ivonete da Silva. *A autoridade da fonte: como professores de história utilizam o livro didático*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- SUTTER, Miriam. Pelas veredas da memória: revisitando ludicamente velhas palavras. In: YUNES, Eliana. (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- TENFEN, Maicon. *Alquimias, bruxarias e mercadorias: a narrativa de mercado e o fenômeno Paulo Coelho*. 2002. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

VERÍSSIMO, Marise da Silveira. *Marias do Socorro*: mulheres presas, mulheres torturadas. 1998. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

TOLEDO, Roberto Pompeu. A força secreta do objeto livro. *Veja*, 26 jul. 2000.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, Eliana. (org.). *Pensar a leitura*: complexidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, R.; SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura*: Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

_____. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, Ezequiel T. da. (org.). *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

_____. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Literatura infanto-juvenil*: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. Leitura literária e outras leituras. *Gragoatá*. Niterói: EDUFF, n. 1, 1996.

_____. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R.. (org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário aplicado aos alunos

Prezado(a) aluno(a)

Sou professora de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação e atualmente estou cursando Pós-graduação em nível de Mestrado em Literatura na UFSC. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a formação do jovem como leitor de livros de literatura, especificamente. O relato de sua experiência é muito importante, pois dará elementos para refletir, entre as muitas questões, sobre o papel da escola nesse processo.

Procure responder as perguntas com clareza para não haver dúvidas sobre o que você realmente quer dizer.

Obrigada por sua participação neste trabalho.

Prof^a Ana Maria Sabino

I - Alguns dados sobre você:

Estudo no _____

Sou aluno(a) desta escola desde a _____ série do ensino _____.

Tenho _____ anos e sou do sexo: F () M ()

Se necessário, autorizo a utilização do meu nome na pesquisa da qual estou participando e em outros possíveis trabalhos a serem apresentados.

Nome completo do aluno: _____

Telefone (a critério) para possível contato: _____

II - Sobre a sua história como leitor de literatura.

Todo leitor tem uma história de leitura, uma história marcada por lembranças de pessoas, personagens, sensações, lugares, situações e acontecimentos.

Vamos retroceder um pouco no tempo.

1. É comum a criança gostar de ouvir histórias, fábulas, contos de fadas.

- a) Você ouviu essas histórias na infância?
 Sim () Não ()
- b) Quem contava essas histórias?
2. Depois que você aprendeu a ler, **entre os 7 e os 10 anos**, você leu livros de literatura indicados por : (Pode haver mais de uma opção)
 Professores () Amigos () Familiares ()
3. Aproximando um pouco mais o tempo: que **livros de literatura** você leu entre os 11 e os 14 anos, ou seja, no período compreendido, mais ou menos, entre a 5^a. e 8^a. séries? (Se souber o título e o autor, escreva ambos.)
4. Algum deles foi indicado pela escola? Sublinhe o(s) título(s) desse(s) livro(s) indicado(s) pela escola.
5. Dessa relação de livros, qual (quais) o(s) que mais o/a marcou(marcaram), positivo ou negativamente ? **Por quê?**
6. Ainda com relação ao período dos 11 aos 14 anos , se você fez **leituras literárias sem a indicação da escola**, você chegou até elas : (Pode haver mais de uma opção)
 Por iniciativa própria, vasculhando livrarias e bibliotecas ()
 ou através da indicação de: Pais () Familiares () Amigos () Meios de comunicação (revistas, jornais, televisão) ()
7. a) Você gostava de conversar sobre os livros lidos? Sim () Não ()
 b) Em caso afirmativo, você conversava com: (Pode haver mais de uma opção)
 Amigos () Pais () Outras pessoas da família () Outros: _____
 c) Esse “hábito” continua? Sim () Não ()
8. a) Você comentava ou fazia anotações em agenda ou diário sobre as suas leituras literárias? Sim () Não ()

b) Esse “hábito” de comentar/anotar continua? Sim () Não ()

c) Em caso afirmativo, de que tipo?

9. Das **leituras literárias** feitas (entre os 11 e os 14 anos), espontaneamente ou por indicação da escola, você gostou dos livros de: (Pode haver mais de uma opção)

Mistério () Aventura () Terror () Policial () Ecologia ()

Ficção científica () Histórias de amor () Com temas sobre adolescência ()

Poesia () De caráter filosófico ()

Outros: _____

Agora vamos falar das lembranças ainda mais recentes. É o momento de você observar se ocorreram mudanças na sua relação com o livro.

10. Quais foram os últimos **livros de literatura** que você leu?

11. Desses livros, qual foi / quais foram indicado(s) pela escola? Sublinhe o(s) título(s).

12. Você fez leitura integral de quais livros citados na questão número 10?

13. Neste ano você leu aproximadamente _____ livro(s).

14. Atualmente você gosta de ler **livros de literatura**?

Sim () Não () Depende do livro ()

15. Por que se deve ler?

16. Entre as **leituras literárias** feitas, ligadas ou não à escola, qual/quais você indicaria caso um amigo lhe pedisse uma “dica”? **Por quê?**

18. Se você fosse escrever um livro sobre sua vida, como seria a capa e qual seria o título?

APÊNDICE 2

Entrevista oral

Entrevista feita com Gustavo Fernandes da Fonseca, Thiago Jessé de Oliveira e Vinícius V. Souza na Biblioteca do Colégio de Aplicação, às 16h do dia 15.03. 2002.

A: Eu queria começar a entrevista retrocedendo no tempo, falando das imagens de leitura de vocês. Explicando melhor: tu (Vinícius) ouviste histórias do teu pai e da tua mãe. Tu (Thiago), do teu pai e do teu irmão. O Gustavo lembra das histórias ouvidas na pré-escola e nas fases iniciais. (...) Quando eu falo com vocês em leitura, em ouvir histórias, vem alguma imagem?

T: Pra mim vem assim: geralmente era em dia de chuva, bastante chuva, no lado da janela, no quarto da mãe, o meu pai contava, ele lia uma historinha só, não vem muito o nome na cabeça, só que eu lembro, eu tenho até uma foto, eu gostava tanto do livro... eu era pequeno, nem sabia ler, com o livro na mão... Me lembra mais na história a chuva, aquela chuva bem grossa... Aliás, hoje quando chove mais grosso eu me lembro das histórias.

A: E tu gostas de ler nesses dias de chuva?

T: Gosto.

A: Tu tens o livro guardado, Thiago?

T: Não, não tenho. Eu tenho um só, mas não esse.

A: O teu pai contava ou lia as histórias para ti?

T: Ele lia. Ele lia, mas pra contar era meio engraçado, gostava de fazer umas palhaçadas, interpretava de vez em quando... o meu irmão também. O meu irmão era mais engraçado que ele, dava uma de ator.

A: Dramatizava a história? Que legal! Que imagem bonita essa! E vocês, meninos?

V: Quando eu era pequeno, eu me lembro tipo assim de ouvir contar histórias, é eu deitado na cama com meu pai, e o meu pai lendo uma mesmíssima revista, ele lia pra mim, toda noite. Ele me conta hoje que eu enchia o saco. Era uma revistinha que tinha umas fábulas daquelas da galinha e dos pintinhos, do trigo que ela colhe, e os outros animais não querem ajudar. Ele contava sempre a mesma história, e quando ele mudava um pouquinho a história, porque ele tinha mania de mudar um pouquinho, eu dizia: “Não, não, não é assim, pai.” Porque eu já tinha decorado a história.

A: Qual era a idade, tu lembrava da idade, mais ou menos?

V: Uns 6 anos.

A: Mas é essa a imagem: o teu pai e tu insistindo pra ele contar a história direitinho...E tu, Gustavo?

G: Eu, da infância, não tenho nenhuma lembrança, eu não lembro de ninguém contar história pra mim, não lembro dos livros, nem de cabeça... A única lembrança que me vem é mais recente, bem recente, que é a do primeiro livro que eu li espontaneamente, por indicação de um amigo meu, não precisava ler pra fazer trabalho pro colégio, eu li porque eu quis, pelo autor. A imagem que me vem... até houve um dia que eu li cento e poucas páginas - por isso que eu lembro daquele dia, eu acho -, era um dia de sol, bastante sol, e eu fiquei em casa o dia inteiro só lendo aquele livro... num sábado. (...)

A: E qual é o livro?

G: *O homem que matou Getúlio Vargas*. Era de um vizinho, ele leu e disse que achava que eu ia gostar, porque ele sabia que eu gostava do Jô Soares, que eu assistia o programa; que pelo o que ele estava lendo, ele achava que eu ia gostar também.

A: Thiago, livros da tua infância, tu tens?

T: De bem pequenininho? Tem um que eu me lembro bem, era *O rabo do gato*. Me lembro bem desse livro. Agora ele está com a minha irmã, que abriu uma creche. Tenho esse e tenho mais também, aquelas histórias clássicas, *A Branca de Neve*, *Os três porquinhos*... Os três porquinhos eu adorava, e da branca de neve eu não gostava muito não.

A: Thiago, tu lembras da textura do livro?

T: Lembro.

A: Vem algum sentimento?

T: Aquele livro, retrocedendo, aquele livro que o pai lia, só de passar a mão, dar uma folheada nele, rever as figuras, dar uma lembrada nas coisas que aconteciam, até um pouco tempo atrás, quando eu tinha o livro ainda, uns 4 anos atrás, eu acho, dá pra lembrar... *O rabo do gato*, que o meu irmão lia bastante, eu lembrava sempre do meu irmão, lembrava de quando eu era pequeno, até de brincadeiras assim, sabe, de estar brincando, por exemplo, de escolinha, a gente tinha mania de brincar de escolinha. Aí a gente sempre se lembra das brincadeiras, aliava uma coisa com a outra.

A: Tinha algum livro que tu achavas bonito?

T: Sim, mas eu não entendi muito a pergunta, professora. Bonito de aparência, mesmo?

A: É, aparência, estética do livro. Porque tem livro... eu vejo hoje os livros infantis. São livros tão lindos, que não é possível que não atraíam a criança. Tu abres o livro, saem aquelas coisas de dentro, sai boneco, sai não-sei-o-quê-mais. Tem textura. Uma vez eu comprei um livro para o meu sobrinho e na capa tinha uma menininha com cabelo. Uma criança que lê um livro tocando no cabelo da personagem, não sei, eu acho que a leitura já é uma leitura diferente, eu acho que a gente já vai com uma outra disposição pra leitura. Por isso que eu te pergunto: tu te lembras de tocar no livro, de o contato com o livro dar vontade de ler, de o livro te chamar a atenção pela estética, mesmo, bela beleza?

T: Eu me lembro de *O chapeuzinho vermelho*, que tu abria e se abria todo, virava...

G: ...um castelinho...

V: Eu tinha um Mickey que era assim.

T: Pra falar a verdade, eu até gostava desse livro, mas não era o que eu mais gostava. Eu achava legal brincar com aquilo, mas não pela história. Os outros dois (os citados anteriormente) eram livros simples assim, o desenho era muito bem feito, era muito legal...

A: Os outros dois livros?

T: Os outros dois, *O rabo do gato* e aquele do ovinho. Era de uns coelhinhos, tinha um coelho laranja, tinha um coelho laranja... (ele ri quando se lembra disso)

A: Olha só o que a nossa memória guarda...

G: Pra dizer que eu quase não tinha livro, eu me lembrei agora que eu tinha um livro com desenhos que tem até hoje, que é o *Ursinho Puff*. Eu lembrei porque tinha o livro e tinha a fita. Eu ouvi muito, eu ouvi muito aquela fita. Tinha até música, mas não era só música (...). E ela vinha com o livro.

A: Tu já sabias ler na época?

G: Já.

A: E tu lias o livro também?

G: Lia. Agora eu não me lembro da aparência do livro, eu não lembro da minha relação com o livro, mas eu lia, eu sei que eu lia. Mas eu não me lembro do livro, eu lembro da fita. Se duvidar eu tenho a fita lá em casa ainda...

V: Aquele disco de vinil azul.

G: A fita que eu tinha era verde. Tinha uma caixinha com algumas fitas lá em casa, só que eu acho que a minha mãe jogou fora. Não sei se ela jogou a fita junto. Mas eu lembro que tinha a fita

lá em casa.

A: Interessante, de repente eu posso precisar...

G: Eu tinha pensado em procurar pra ver, porque nesses dias eu estava com a música na minha cabeça... às vezes vem a lembrança da infância, e daí...

A: E tu, Vinícius, tu ias falar de um livro, do Mickey...

V: É que me vêm as imagens que o Jessé falou, eu gostava de ficar abrindo o livro e olhar por trás do livro pra ver como eles faziam a “parada” (os livros com as figuras que saíam pra fora)... Quase rasguei meu livro todo. Mas o livro mesmo que eu me lembro... ah, na real eu não gostava de livro, eu não gostava de ler quando eu era pequeno, eu gostava quando os outros contavam pra mim. Eu gostava de ouvir, não gostava de ler. Eu tinha um livro que eu adorava, porque eu abria ele e colocava na luz e tocava uma musiquinha. Daí eu ficava lá “ããã”.(...)

A: Esses livros tu não tens guardados?

V: Eu tenho só o negocinho que toca a musiquinha. (Gargalhadas.) (150)

G: Eu lembrei de outro. A minha mãe me deu uma coleção... eu tinha lá umas coisas, uns livros de infância, a minha mãe jogou fora agora esses livros. Mas eu lembro que tinha uma coisa... quando a professora falou de atrativo... na capa tinha um desenho, era uma daquelas ilustrações que tu vira e vai ter uma ilustração, e depois tu vira ela... e também a textura do desenho, se tu mexes assim, ela faz um barulhinho.

(confuso) (158)

T: Tipo um *byte* que vem no *chips*. (...)

G: Aí tu virava e o desenho mudava. Eu não lembrava. Eu lembro que era uma coleção de livros, e uma das histórias que eu lembro era a do curupira.

V: É aquele bicho que tem o pé para trás.

A: Acho que Monteiro Lobato trabalhou também, né?

A: Meninos, me digam uma coisa: quando vocês eram pequenos, vocês viam os pais de vocês lendo outras coisas que não os livros infantis?

T: A mãe lê sempre a Bíblia, e o pai eu sempre vi ele mais com coisas de trabalho, com aqueles livros do código civil, com coisas que ele tinha que fazer pro serviço, mas nunca por lazer. Pro lazer só a mãe, que sempre leu e até hoje em dia lê a Bíblia; ela sempre leu muito aquelas revistas de igreja, ela sempre gostou muito disso. Até eu, pô, até eu, hoje em dia, leio um pouco a Bíblia, de vez em quando, quando me dá umas loucuras. (...)

V: O meu pai lê jornal, só. Só lembro do meu pai lendo jornal.

G: O meu pai também é leitor de jornal; a minha mãe hoje lê mais livro besta, tipo assim livro dos sonhos, de interpretação dos sonhos. Hoje em dia, antigamente eu não lembro de a minha mãe ler nada. O meu pai, sempre o jornal e aqueles livrinhos de palavras cruzadas.

A: Então vocês sempre tiveram como referência de leitura, a leitura informativa.

(...)

V: A minha mãe também lia um pouco a Bíblia e o meu pai também, ele pai dava aula de catequese. (...)

A: Meninos, avançado um pouquinho mais no tempo. Eu estava vendo os questionários de vocês... o Thiago diz sobre os livros lidos no período de 5^a. a 8^a. séries, que nessa época não gostava de ler, que a relação com a leitura é uma coisa recente, de 2000 pra cá. O Gustavo - eu me lembro dos livros que tu citas, os últimos - mas de 5^a. a 8^a séries tu citas alguns também, todos que a escola indicou, né, Gustavo? E tu (Thiago) também. Eu estava vendo os livros, os de 5^a a 8^a, os livros que tu lembras, são os livros que a escola indicou.

V: Até a 8^a série eu só lia os livros que a escola indicava, eu só lia obrigado.

A: Era ruim ler?

V: Quando era obrigado, sim. O único livro que eu gostei de ler foi aquele *Magia das árvores*. Eu gostei desse livro.

A: Todo mundo falou bastante...

T: O único livro que eu li e gostei e que fui obrigado a ler, foi *O Ensaio da Paixão*, há pouco tempo, e mais antigamente, lá pela 7^a série mesmo, *Um amigo no escuro*.

(...)

V: Eu li também *Um amigo no escuro*. Esse livro foi legal. (confuso) Eu comecei a ler mais depois da 8^a série, mas eu sempre tive muita relutância em ler quando os professores mandavam (...) Eu lia a minoria dos livros que os professores mandavam.

A: Tu não lias o que os professores pediam mas também não lias...

V:... outras coisas. Hoje o que mudou é que eu continuo não lendo o que o professor pede, mas leio outra coisas.

A: E tu, Gustavo?

G: De 5^a a 8^a séries eu lembro de *A bolsa amarela*, eu gostei de ler, de repente eu tenho [esse livro] até hoje. Dois livros que eu não gostei, tinha um que foi a professora que indicou, que foi

(...)... eu lembro das duas personagens, uma era a Gabi e outra era Ana Maria... Tinha umas cartas na capa e elas brigavam por um rapaz.

A: Mas esse livro, Gustavo, é muito interessante pras meninas nessa idade, ele rompe com a história tradicional. Talvez para os meninos não fosse o mais interessante.

T: Tem aquele do aparelho, tem aquele do aparelho [nos dentes]...

A: Ah, não, esse era um conto, a história do primeiro beijo que eu li pra vocês na 7ª série.

G: Tem esse e tem um que eu acho que foi a professora também que indicou que era *Um velho velhaco e seu neto bundão*, que eu não gostei também. O que eu gostei foi *Uma história de amor*, não sei por que que eu gostei desse livro, que a professora indicou. E outro que não foi a professora que indicou mas foi com a professora... a professora colocou os livros na mesa e pediu pra gente escolher, que eu falei no questionário e esqueci o nome do livro, agora lembrei, foi *A infância acabou*.

A: Tu sabes, Gustavo, que eu me lembro de quando tu pegaste esse livro pra ler? (...) Eu tinha acabado de receber da editora, e eu acho que eu te falei: “Gustavo, eu não conheço. Depois tu comenta comigo.” (...) Eu achei um livro bem interessante.

G: Eu gostei bastante.

A: Então foi uma época em que vocês leram pouco, leram mais porque eram obrigados a ler, e alguns desses livros que leram vocês até gostaram... E daí assim, o encontro com a literatura, pra vocês, veio no 2º grau, né? (...)

Gustavo, tu falaste há pouco que tu leste *Quem matou Getúlio Vargas*, foi um amigo teu, um vizinho que leu... Tu costumava trocar muito com os amigos os livros? Pelo questionário, todo mundo comenta os livros, parece uma coisa que todo mundo gosta. Agora essa de indicar livro, de emprestar livro pro colega, isso tem entre vocês?

G: Eu... começou justamente com *Quem matou...* Infelizmente eu não sou um cara que lê muito livros, eu gostaria de ler bastante, só que eu sou meio preguiçoso... Agora tem bastante livro que está no questionário da professora, por exemplo, *O fim*, aquele livro eu peguei emprestado com o Mateus. Tem um do Jessé que a gente deu no aniversário pra ele que é do Che Guevara, que um dia eu vou pegar (?) dele ainda. Aí eu tenho *Estação Carandiru*, que eu emprestei para um amigo meu e tem outras pessoas que querem. Eu comprei também *O Xangô*...

V: Pô, eu quero esse livro...

G: ...e eu dei de presente pra uma amiga (...) Eu emprestei também pra Caroline. Tem, tem

bastante troca. Se algum amigo tiver algum livro que ele puder me emprestar... *O Banquete*, de Platão, eu peguei também emprestado com um amigo meu, e agora está com o Mateus....

A: Terminaste de ler?

G: Eu não terminei de ler todo ele, porque no final tinha uma parte que... Aquele livro é pequeno, mas filosofia é complicado. Tem que ler ele de uma vez só, não adianta ler aos pouquinhos. Teve uma hora que eu li um pouco, depois eu comecei a ler uma parte (?), fui deixando, fui relaxando, e daí quando eu voltei a ler, não dava mais. Eu tinha que retomar... Retomei de novo, só que eu relaxei de novo, parei... São 160 páginas e eu li 110.

V: Eu evito ler 2 livros ao mesmo tempo. Eu termino um livro e começo outro, a não ser quando me obrigam na escola a ler outro livro (...)

A: Vinícius, tu trocas também livros com os colegas?

V: Eu troco quando eu tenho livro, porque eu não tenho muito livro em casa.

A: Mas no sentido de pedir emprestado...

V: Pedir emprestado, eu sempre peço. Eu sou o mais “carudo”. Todos os livros que eu li eu pedi emprestado, eu acho. Exceto *O Estorvo*, mas *O senhor dos anéis* eu pedi emprestado, sabe, eu não vou gastar grana com livro (...) eu vou gastar 50 pila com livro? o livro está muito caro. (...)

A: É, o que faz o leitor é a leitura que ele faz, se o livro é dele ou se é emprestado, não importa.

V: (confuso)

A: E tu, Thiago?

T: O único livro que marcou bastante pra mim foi *O senhor dos anéis* (confuso). Eu levei muito tempo, uns 8,9 meses pra ler os 3 livros. Mas eu li todo e pra mim foi, pô... Daí dá gosto de tu... o cara é fantástico!

V: *O senhor dos anéis*, professora, não tem como não comentar, é o melhor livro que eu li.

T: Eu não posso dizer que é o melhor, porque eu não tenho muito bem um conceito de literatura formado na minha cabeça. Em termos de literatura, se esse livro é literatura, deve ser o melhor mesmo. Foi um dos livros que eu gostei mesmo. Gosto também de Fernando Pessoa.

A: O que tu leste de Fernando Pessoa?

T: Poesia, mesmo.

A: Algum heterônimo ou Fernando Pessoa ele mesmo?

T: Ah, esse daí o Vinícius fez um comercial incrível do livro, só que ele não me emprestou. É grosso, só que é pequenininho. É livro de cabeceira mesmo, só que eu esqueci o nome.

V: *O Senhor dos anéis* eu devo ter lido em 5 meses. O segundo livro eu devorei em duas semanas. Pô, eu pequei e tá, tá, tá... O professor de matemática vivia reclamando pra mim: “Vinícius, pára de ler esse livro na sala.” Eu lia toda hora, toda aula...

T: E outro também que pra mim, pô... é ele e *O senhor dos anéis*, que é a *Cidade de Deus*. (...) É mil páginas de violência e realidade na veia o tempo inteiro. É realidade crua e nua. Aquele livro é único. Se alguém pedir uma indicação de um livro de literatura, é aquele. *Estação Carandiru* é um livro que eu também quero ler, mas falta tempo. A biografia do Che, eu li, não tudo, mais pontuado, não li direto, o que me interessa mais, a história da revolução, a história da vida dele... Pra mim é um cara que é uma referência. (...) Desse livro é que tu tiras porque ele não ficou na história à toa. Eu já li Marx e Engels, sabe, o *Manifesto Comunista*...

A: Tu estás indo mais pra literatura que não é a literária, a tua identificação é com...

T: ... é, eu também li muito livro ideológico...

V: Mas isso não é literatura?

A: Literatura ficcional, não.

V: Literatura tipo livro anarquista, socialista... não é literatura, isso?

A: Cada área do conhecimento tem a sua literatura específica. Eu não sei como enquadrar esse tipo de literatura, mas não é literatura ficcional. (...) O Thiago está se descobrindo como leitor, mas que não é da literatura ficcional propriamente... embora ele esteja gostando também de ficção.

V: (...)

T: Tem um livro que é literatura de guerra, mas é de uma revolução. É *O Fim - Últimas notas sobre o império americano*. É bem romanceado. É um livro pra quem gosta de revolução, de mudança. Eu li o prefácio dele na Catarinense, um dia eu fui lá, sentei e li. Daí eu falei pro Mateus e ele comprou! (...) Daí ele me deu o Che Guevara.

A: Vocês costumam presentear os amigos com livros?

V: Não, é muito caro. Ninguém dá presente pra mim porque eu não sou de ler livro.

T: Pra minha irmã eu dei a biografia do Chico Buarque.

G: Pro Thiago a gente deu porque a gente tinha bastante dinheiro, e uma das coisas que ele ia gostar era de ler a biografia do Che Guevara mesmo. A idéia partiu do Matheus, mas quando ele deu a idéia...foi a primeira coisa que a gente comprou.

A: Quando vocês buscam um livro, vocês procuram pelo enredo ou pelo autor? Tu já buscas por

autor, né?

G: Não, infelizmente eu não tenho muita referência de autor...

A: Mas o Jô Soares tu leste... Tu gostas bastante dele como escritor...

G: Eu acho que ele teve uma idéia para formar a história sensacional. Mas esse tipo de livro mais fictício, foi mais dele que eu li, porque, como o Jessé, eu me ligo mais em livros mais políticos, em histórias mais sociais...

V: Depois que eu li *O senhor dos anéis*, eu li todos os livros traduzidos para o português do Tolkien. Tem agora os *Contos inacabados*, mas é muita grana, eu vou conseguir com alguém para ler.

(Discutem o livro, o filme, a superioridade do livro em relação ao filme, o modismo em que se tornou o livro - fato que os incomoda.)

(Término lado A)

Lado B:

V: Fizeram o filme / *O senhor dos anéis*/ e várias pessoas leram o livro só por causa do filme, e daí vira uma coisa meio moda, e eu fico meio “cabrero”. Se eu disser “eu adoro *O senhor dos anéis*”, qualquer pessoa para quem eu disser isso vai dizer “eu adoro também, eu vi o filme”.

(...)

A: Vinícius, eu acho que a gente não pode ter medo de gostar de uma coisa só porque é moda.

V: Ah, eu tenho medo. Parece que tu estás sendo manipulado, que tu só está gostando porque é moda.

(...)

G: Professora, o medo é da banalização. (...) Tu lê um livro e acha que é bom e tem pessoas que nem gostaram, mas só porque outros dizem que é muito bom...

V: Pra ter assunto, e aí banaliza.

(...)

V: Tu chegas pra 40 pessoas e pergunta: “qual é o teu livro preferido?” “*O senhor dos anéis*.” Ah, todo mundo já leu esse livro. Parece que tu não tem originalidade, entendeu? Tu leste o livro antes de fazerem feito o filme, antes de todo mundo ler, mas tu perde toda a tua originalidade.

A: Pergunto se freqüentam livrarias.

G: Agora mais...

T: Eu sempre vou na Catarinense, principalmente quando estou com o Mateus - o Mateus encarna de ir naquela livraria, ele é louco pra comprar livro ...

V: Tem dinheiro, né, tem dinheiro...

T: Eu não compro nada mesmo...

A: Tu foste às livrarias influenciado pelo Mateus. O Mateus vai, tu vais... É um prazer pra ti entrar nas livrarias?

T: Agora é... Ainda mais na Catarinense.

(...)

A: E tu, Gustavo?

G: Eu também, mais agora. Durante a greve eu fui bastante, e agora já é com outros olhos. Antes eu entrava pra comprar material escolar, agora eu vou pra ver os livros que tem, se há algo que me interessa, influenciado também pelo Mateus e pelo Marcos, que gosta de ler bastante. Daí eu vou pra olhar os livros mesmo, não pra comprar...

(Comenta-se o fato de se poder ou não ler livros nas livrarias. Vinícius pergunta por leitura dinâmica.)

V: (Diz que, diferentemente dos outros dois meninos, ainda não “curte” livraria). Eu leio mais livros que me indicam. Livros que eu li, e que não me indicaram, foi *A ilha misteriosa*, do Júlio Verne... É muito bom, eu gostei. Eu li este livro antes de *O senhor...*, eu não estava com vontade de dormir e pensei: “este livro aqui é grande” (...). Comecei a ler só pra dormir e acabei gostando.

T: Eu também comecei a ler mais pra dormir... Esses livros do Bakunim, do Malatesse, da questão anárquica, eu comecei a ler mais para poder dormir, aí eu não consegui dormir mesmo...

A: Se tu te envolve com a leitura...

V: Eu li uns livros assim tipo Marx, pô, me dava um sono...

T: O Bakunin (confuso!) o da ideologia, sabe, aí tu vai te empolgando pra saber até onde ele vai chegar (...) O primeiro livro que eu li foi o Malatesse, que é o livro básico do anarquismo.

A: Malatesse é o nome do livro?

T: É o do autor. Henrique Malatesse. O nome do livro é *Anarquismo*. (confuso)

V: Sobre anarquismo eu li *Escritos anarquistas*, e um livro que eu adorei é um do anarquista brasileiro Roberto Freire, muito bom, *Sem tesão não há solução*. Eu li com um tesão... fazia um

bem...

A: (...) Meninos, vocês descobriram as livrarias... da Biblioteca, vocês gostam?

V: Eu freqüento banca de revistas, de revistas em quadrinho. Quando eu era pequeno eu adorava banca de revista.

A: E tu compras revista em quadrinho?

V: Compro.

T: É mais barato, né...

V: Apesar de que hoje a revista em quadrinho está cara.

T: Eu freqüento a Biblioteca mais recentemente.

G: Biblioteca ...a não ser que alguém me fale “tem tal livro que tu podes ler”, aí eu procuro. (...)
(...)

V: Ultimamente eu estou lendo um livro atrás do outro. Eu não parei de ler.(...)

A: Vinícius, me diga uma coisa. Vocês, para ler, precisam de alguma condição para a leitura?

T: Eu preciso ter tomado banho. Eu presto mais atenção quando eu tomo banho.

A: O banho relaxa, né? Tira o cansaço... Tu lêes em qualquer canto da casa, no teu quarto...

T: Em qualquer lugar, principalmente quando não tem ninguém em casa. Quando tem gente em casa eu leio no quarto.

V: Quando tem gente em casa eu leio no quarto. Mas eu não sei, eu não consegui encontrar uma posição confortável pra eu ler ainda... Antes eu lia assim: eu deitava no meu travesseiro e botava o livro na frente, daí quando eu mudava de página, eu mudava de lado e lia a outra página (É cômico! - 175). Depois eu lia sentado, porque ler deitado dá sono.

T: Eu sento numa almofada no chão, e coloco o livro em cima da cama.

V: Eu também faço isso de vez em quando; eu fico mudando de posição o tempo inteiro pra ler.

G: Eu já tentei ler várias vezes na cama, mas na cama não tem posição que fique confortável. Mas duas coisas que eu penso, que é de lei para eu ler, tem que ser em casa e tem que ser com a televisão ligada, senão eu não consigo me concentrar. (...) Eu coloco o volume baixinho, eu consigo prestar atenção no que eu estou lendo... é claro que às vezes chama atenção alguma coisa na televisão, eu paro, e eu acho que isso é bom, porque tu te concentras bastante na leitura, chega uma hora que vai te cansando... Quando chama alguma coisa atenção, tu paras, e meio dá uma relaxada, continua, e vai mais do que tu irias se só lesse o livro.

A: Com música, não, Gustavo?

G: Com música...

V: Com música só se for em inglês. Se a música for em português e eu estiver lendo em português, eu me embaralho.

T: Pra mim é assim, ou é silêncio absoluto, ou barulho absoluto...

V: Na verdade depende do dia. Tem dia que eu consigo ler vendo televisão, tem dia que eu tenho que desligar tudo.

G: O silêncio me incomoda, porque qualquer barulhinho... um alfinete cai no chão, já tira a concentração. (...) Já tentei ler na rua. Uma vez eu saí de casa e fiquei lendo em frente do edifício onde eu moro, só que eu não consegui... carros passando...

V: Eu leio muito no colégio. (...) Eu pegava um livro e ficava lendo na sala de aula.(...)

A: Me digam uma coisa: como é que vocês definem um leitor? Que características tem que ter uma pessoa, pra vocês defini-la como leitor?

V: Ler livros. Leitor é quem respira, lê livros (...) Quem lê livros de vez em quando. Não é assim, eu li um livro na minha vida, agora eu sou leitor.

T: Eu já não acho literalmente isso. Porque por exemplo, quando eu era obrigado a ler, eu lia, mas eu não me considerava um leitor. É quem lê por gosto.

A: Então, quem lê por gosto e respira, esse é o leitor. E vocês, como se vêem como leitores?

G: Eu me acho um fracasso, porque eu queria ler bem mais do que leio (...).

V: Hoje em dia eu me arrependo de não ter lido mais quando eu era menor. Tem muito livro que eu quero ler, muito livro, eu estou lendo um livro atrás do outro - de vez em quando, é claro, eu passo uma semaninha sem ler nada. Agora também eu estou como o Gustavo, estou sem ler nenhum livro de literatura, estou lendo Bakunin. Eu me arrependo de não ter lido mais livros, entendeu? Eu também me sinto um fracasso.

A: Mas não dá pra chorar sobre o leite derramado.

V: Eu queria ler também um livro de uma mulher que eu não lembro o nome, *O vampiro lethar(letal)(?)*. Fizeram até o filme *Entrevista com o vampiro*. Esse filme foi baseado no livro dessa mulher. Ela tem 3 livros (...) Tem o Lethar, o Loui e o Armand. Eu queria ler esses livros, porque eu adorei o filme. E eu gosto muito de vampiro também. O mito do vampiro.

A: Me digam uma coisa: quando vocês lêem literatura ficcional - Tolkien, Jô Soares, outros livros que vocês leram - vocês vão em busca de alguma coisa? Vocês lêem por que esse tipo de literatura?

T: *O Fim*, aquele livro que eu falei, é literatura de guerra. Depois que eu li *O fim*, eu me liguei mais na literatura de guerra, quer dizer, eu não cheguei a ler *O fim*, eu li o prefácio. Eu tentei ler um livro que é *A arte da guerra*, que é um livro que fala mais pontuado da guerra. (...) Eu queria ler *Mil léguas submarinas*, mas eu não tenho coragem, porque eu me acho uma porcaria de um leitor. O que eu leio, eu não leio inteiro, mas eu procuro assimilar o máximo possível daquilo, tirar o máximo possível daquilo. (...)

A: E se tu fosses mais relaxado para a leitura? Porque a gente acaba assimilando aquilo que realmente é mais importante. E o que é importante pra mim não é importante pra ti.

V: Quando um livro está me irritando, tipo eu estava lendo *Silmarillion*, do Tolkien, tinha um capítulo que ele ficava descrevendo as terras não sei de que... daí eu olhei aquilo, pulei o capítulo todo, e não fez falta nenhuma. Talvez tenha feito um pouquinho de falta, mas não é tudo.

A: Tu não estás te colocando numa atitude muito rígida diante do texto, Thiago?

T: Talvez. Até pelo fato de eu ler mais livro anárquico, livro idealista mesmo, professora, de um ideal, eu vou ali em busca de uma luz, eu preciso de uma luz...

A: Então a literatura pra ti é um meio de buscar uma luz...

T: É, mas eu acho que não deve ser assim, pra falar a verdade, tem que ler mais por prazer mesmo e pra relaxar, não esperando alguma coisa. Tem que ler sem esperar nada. Eu vou pegar agora esse *Mil léguas submarinas* pra ler, e não vou esperar nada dele. Vou esperar que eu consiga ler ele todo porque eu gosto, porque é divertido.

V: Eu fiquei triste quando terminou *O senhor...*, porque é cinco meses lendo o livro, praticamente o livro é a tua vida... tu chega em casa, de noite, antes de dormir tu lê o livro. E aí quando terminou...

A: Deu um vazio?

V: Eu fui procurar outros livros dele pra ler.

A: A literatura de uma forma geral, tu lê pra quê?

V: Pra me divertir.

A: Mas deixou um vazio, esse livro...

V: Ah, eu não sei... eu amo esse livro. Estou pensando até em ler de novo. (...)

A: Vocês nunca releram livros, então?

T: Não, não.

A: Gustavo, e tu... Quando pegas um livro, tu queres o quê?

G: Como eu já falei, eu procuro mais temas políticos e sociais. *O Fim* é ficção, mas tem os temas que eu procuro. Por isso que eu quis ler *O fim*. Agora os outros fictícios que eu li, como *O Xangô...*, *O homem que matou Getúlio Vargas*, eu já li um bom pedaço da *Comédia da vida privada*, só pra diversão, sem nenhuma preocupação.

T: *Comédia da vida privada*, esse livro é o bicho! Eu não li tudo, mas eu li bastante dele. Eu li quando eu era mais novo, inclusive.

(...)

V: Eu acho que ser for pra ler um livro buscando um ideal, uma solução pra tua vida, tu vai restringir muito a tua leitura, entendeu? Se for pegar um livro que fala sobre avião, aí só vai ler livro de avião? Aí tu não vai ter idéia das outras “paradas”.

G: Literatura de ficção é mais lazer de ler o livro.

A: Agora quando a gente fecha o livro, mesmo sendo lazer - vamos pegar o Tolkien - o que é que fica do livro? A gente lê para passar o tempo, para lazer... esse tipo de leitura, até quando parou, deixou um vazio, né, Vinícius?

V: Com outros livros eu não sei...

G: Dá vontade de sair correndo e contar pra todo mundo...

A: Mas querendo dizer o quê, a história...

V: ...quando eu terminei de ler o livro, eu liguei para umas duas amigas minhas dizendo que tinha terminado de ler o livro.

T: Terminei, terminei!... (confuso)

A: Mas vocês queriam falar o quê do livro, vocês queriam dividir o quê com as pessoas?

G: (confuso) Quando tu lê, tu entra num outro mundo, e tu quer passar o que tu sentiu lendo o livro. Por exemplo, como *O senhor...*, eles fizeram o filme, mas nunca vai ser igual, por mais detalhes que eles pudessem colocar, como ele imaginou na cabeça dele quando estava lendo o livro. Então é o mundo que tu criou na tua cabeça, aquilo ali é mágico. Até mesmo ao contar tu não vai conseguir passar o que tu sentiu ao ler o livro.

V: Eu ficava no telefone assim, eu começava a contar o livro e: “não, não, deixa, lê o livro que é bom”. Eu me sentia culpado de ficar contando o livro pra pessoa.

A: Vocês acham que tira o prazer saber antecipadamente o final de um livro ou de um filme?

V: Depende o filme, e depende o livro. Tira sempre alguma coisa, tira um pouco a magia.

T: (...)

G: Eu não gosto que fale.

V: Fala de *O estorvo*: Eu li o livro porque estava na prateleira, eu estava a fim de ler alguma coisa, peguei o livro e li. (O pai ganhou esse livro de uma pessoa que ia jogar fora.)

A: Meninos, como é que é pra vocês - no questionário e agora - parar pra pensar na história de leitura de vocês? Foi bom lembrar...

T: Agora deu vontade de ler...

G: Eu me sinto um fracassado. Eu achei que eu devia ter lido bem mais...

A: Mas tu queres ler porque tu gostas, Gustavo, ou porque tu estás te sentindo obrigado a ler?

G: Necessidade, primeiro, porque tem vários livros, como esses políticos que eu gosto de ler, que têm muitas informações que me interessam, que eu preciso pra mim, para a minha pessoa, para eu me sentir satisfeito comigo; e também tem o prazer de ler, como eu falei, quando o cara lê, ele entra num mundo, que é até muito engraçado eu não continuar na leitura dos meus livros, porque quando eu estou lendo, chega uma hora que eu digo assim: “eu não sei por que que tem horas que eu paro e não continuo o livro.” Porque é bom, tu te sentes bem. Quando eu pego um livro eu já fico pensando: “pô, amanhã eu não vou ler, depois de amanhã eu não vou ler...”

A: Mas se tu pensas assim, tu não vais ler mesmo...

G: Eu penso assim “eu vou ler. Não, vou ficar dormindo.”

V: Tu não é daqueles que começa a ler e não pára...

G: Eu sou daqueles que empurra com a barriga, bem brasileiro.

T: Aí fica ruim mesmo.

G: É assim que eu me sinto.

T: Não pensa em ler ou em não ler. Simplesmente lê. Não pensa, tá ligado?

A: E vocês dois, pensar na história de leitura os angustia assim como o Gustavo?

V: Não, eu sinto vontade de ler agora... de ler mais.

A: Pra ti foi bom te ver como leitor, na tua história?

V: Ahã. Tem tanto autor bom, tem tanto livro bom, por isso que eu me sinto mal por não ter lido.(...) Jô Soares eu queria ter lido, *O vampiro lethar/letal* (?), George Orwell, vários, vários...

T: Eu quero ler *O estorvo* agora... (Vinícius fala novamente sobre o livro - 352 - B) (final da fita)

Início Fita 2 - B

T: Machado de Assis eu queria ler pra caramba, só que a linguagem dele me destrói, cara! 90% do que ele fala eu não entendo. (confuso) Eu gosto do Tolkien porque ele é detalhista (não se entende). Ele, [o Machado], é destruidor...

V: A história dele é boa, mas a linguagem...

(Todos falam ao mesmo tempo)

A: Vocês não lêem os *clássicos* por uma atitude mais contestatória - me parece que o Vinícius, nessa coisa de achar que tem que ler... - ou porque realmente não são livros - pela linguagem, pelo enredo - que atraem vocês.

V: Eu li o resumo de *Esau e Jacó* e achei a história legal. Estava começando a ler outro livro do Machado - eu acho que vou terminar de ler esse livro, como é o nome do livro? *Dom Casmurro*. É bom o livro? Eu estava começando a ler, eu parei porque eu tinha que ler outros livros. (...) (confuso)

A: E vocês, meninos?

T: Machado de Assis mesmo (confuso), os cem anos que separam ele e eu, complica pra caramba! Eu queria que traduzissem Machado de Assis pra minha realidade. Dos *clássicos* o que eu conheço mais mesmo é Machado de Assis. Paulo Coelho eu li, mas não foi aquela empolgação.

V: É bom Paulo Coelho?

T: É bom, é bom. Mas eu não lembro o nome dos livros...

V: A professora gosta de Paulo Coelho?

A: (...)

V: Um livro que eu gostei, que me indicaram... não é um livro, é um roteiro de teatro... é uma história de um padre que se apaixona por uma "mina"...

A: *O santo inquerito*.

V: Eu gostei desse aí, eu achei legal.

A: (...) É um texto que me emociona.

V: Nem tanto, professora, eu me emocionei, quase chorei quando eu estava lendo *O senhor*... (Rio muito - 105)

(Falamos de outros livros, autores)

T: A professora de História falou de um livro que me deu empolgação de ler, é a biografia de Hitler, escrita por ele mesmo.. (...) Ela disse que parece a biografia de Deus. (Comenta-se esse assunto - 125)

ANEXOS

ANEXO 1

Divulgação de livros aos professores

ANEXO 2

Texto da professora Maria Salete Daros de Souza

ROUBO DE LIVRO

Melhor não dizer quantos anos faz e ir logo à narrativa.

Havia em algum lugar de minha casa, que de biblioteca nada tinha, uns guardados de minha mãe: os livros. Não sei se era em um baú – e desejo que fosse, pois esse era imponente e majestoso – ou se naquelas prateleiras que acomodavam de tudo, num quatinho que servia, inclusive, para banho.

De lá, das prateleiras e dos livros saltam histórias e personagens, imagens e falares que misturo com o que via/lia e com histórias que minha mãe nos contava. As preferidas, dela, eram as fábulas, repletas de lições de moral, moradoras de livros didáticos companheiros de minha mãe no exercício de magistério. Esses momentos de contar histórias eram mais ou menos raros, disputados com falas do rádio que ela ouvia, cujo privilégio mais me enciumava que me agradava.

As histórias contadas por minha mãe não impediam que eu explorasse, com freqüência, as prateleiras do quatinho, onde, prisioneira dos livros, dava-me ao encantamento de histórias que se desfizeram no tempo.

Muitos anos depois, em minhas explorações por bibliotecas, bastou que me caísse à mão um livro de capa alaranjada para que um mundo me voltasse à lembrança.

Desinteressante a princípio, a folha de rosto de floral multicolorido harmonizava com figuras de garças de olhar de narciso a espelharem-se nas águas. As cores, as formas, o cheiro do papel envelhecido aguçaram em mim imagens que, com velocidade inesperada, busquei confirmar nas páginas seguintes.

Uma a uma apresentaram-se, nítidas e vivas, como se nunca tivessem escapado de minha mente. Lá estavam, a boneca de barro, o príncipe, as tulipas, imagens de um reino tão distante, parte de meu imaginário de menina.

Que bom revê-los, inesperado encontrar o que se considera perdido. Maravilhosa a lucidez que nos deixam as histórias infantis. As flores, bem, as flores, achei-as mutiladas. Ilustrações ricas, haviam sido danificadas por algum copiador que afundou seus contornos no papel, vincando-lhes os traços com intuito de tomar para si a arte do ilustrador.

Retorno à folha de rosto e compreendo, nos olhos de narciso das garças ali estampadas, por que, ainda hoje, me fascina o repouso dessas brancas e imponentes aves sobre águas paradas.

E, então, não tive dúvidas. Tomei para mim o livro, como se encontrasse um tesouro que me pertencia.

Não me perguntem que histórias contêm esse livro. Nego-me relê-las. O encantamento que delas me vem está preso à imagem, ao cheiro do livro, às figuras que agora revejo. Estou certa de que essas histórias que realizaram em mim o encantamento da literatura que temo, agora se desfaçam. A leitora que hoje sou não guardou em si a leitora/criança que foi. Sou outra à espera de outros encantamentos. Esse, o do livro de que falo, pertence a minha infância. Não quero desfazê-lo.

Mantenho, agora, o livro prisioneiro em minha casa, como se com ele aprisionasse um pedacinho de vida. Refém de minha estante, é parte viva, tocável, de minha memória infantil.

Nova Trento, 25/07/95.