CONCEPÇÕES DE LEITURA EM HISTÓRIAS DE PROFESSORES

Keila Matida de Melo Costa*
Sylvia Rodrigues Almeida**

RESUMO: Este artigo propõe apresentar histórias de professores leitores, e ao fazer isso busca identificar as concepções de leitura desses profissionais, bem como entrecruzá-las em tempos e espaços históricos diferentes. O percurso metodológico para a elaboração deste estudo ocorreu por meio de estudo bibliográfico e entrevistas com duas professoras de uma escola municipal em Anápolis, Goiás. Como resultado, foi possível perceber que compreensões conflituosas norteiam as concepções de leitura desses professores. Talvez isso ocorra pelo fato de o professor não ter necessariamente uma definição clara do que seja leitura no âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Leitor. Concepção de leitura. História de leitores.

Este artigo propõe apresentar histórias de professores leitores. Para isso, busca investigar o lugar e o significado da leitura na vida desses leitores, seja no âmbito pessoal seja profissional. Parte-se do pressuposto que a “formação do leitor tem uma estreita ligação com tudo aquilo que o cerca e está ali para ser descoberto, decifrado e entendido”, como defende Coenga (2005, p. 56). Acrescenta-se a isso, o fato de que, ao conhecer histórias de leitores, será possível identificar práticas de leitura cujos sentidos são historicamente construídos.

É a concepção que o professor tem do ato de ler que irá nortear seu fazer pedagógico, o qual se expande para além de uma simples relação entre leitor e texto, asseveram Silva (1998) e Savelli (2003). Em qualquer concepção trabalhada, há implicado ali uma noção de sujeito e de sociedade. Isso promove um pensar sobre a leitura na escola. Por essa razão, a defesa deste trabalho é ir em busca de histórias de leitura as quais sirvam como caminho possível para um questionamento acerca da formação do leitor na escola.

Os sujeitos desta pesquisa são duas professoras numa faixa etária entre 45 e 50 anos. Atuam como educadoras desde 1983, são funcionárias efetivas e trabalham em mais de uma escola no município de Anápolis, Goiás. Nomes fictícios foram dados a elas a fim de que suas identidades fossem preservadas. As protagonistas deste estudo serão chamadas de Ana e Lúcia. As questões que direcionaram a entrevista se limitaram aos seguintes eixos: leitura no âmbito pessoal e profissional.

Tendo em vista a exposição de tal propósito, este trabalho se encontra dividido em três partes. Na primeira fundamenta história de leitura e de leitores por estudiosos diversos. Na

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). [.k_mcosta@hotmail.com](mailto:k_mcosta@hotmail.com)

** Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Anápolis, Goiás.

segunda, expõe relatos de professores a partir de práticas de leitura na infância. Na terceira, mostra a forma como essas práticas são entendidas no ambiente escolar.

1 Apontamentos sobre leitura e leitores: discussão histórica

Falar em leitura implica promover uma discussão sobre uma prática social que por sua historicidade e, portanto, por seu dinamismo, resultado da relação do homem com o mundo, interfere na compreensão que o leitor tem do mundo, na relação que ele estabelece com o outro e com a própria língua. O que se sabe atualmente é que não apenas o texto, o autor ou o leitor têm supremacia diante do ato de ler, pois, no processo de leitura, há uma interrelação entre todos eles (autor-leitor-texto-mundo) a qual desencadeia, em maior ou menor intensidade, produção de sentidos variados.

Na Grécia antiga, a leitura era entendida como oralização ou exposição verbal. O debate tão comum aos gregos era culturalmente valorizado, e logo o discurso oralizado tinha grande prestígio, haja vista o poder da retórica. Era por meio da oralização que a interlocução ocorria, não se valorizava, como se valoriza atualmente, o texto escrito ou a leitura silenciosa. Alterações inúmeras ocorreram para que certas passagens fossem promovidas. Cavallo e Chartier (2002) afirmam que o fato de os interlocutores promoverem uma discussão presencial possibilitava o direito imediato à resposta. Situação que se perde, de certo modo, com o advento do texto impresso, pois o produtor do texto, no caso o autor, não se faz presente como presença física diante do leitor, mesmo que na composição desse texto o leitor esteja inscrito e escrito nesse processo. Sabe-se, no entanto, que o escritor pensa no leitor, responde supostas dúvidas que possam surgir, direciona, em certo sentido, o ato de ler.

Na história da leitura e do leitor, oralizar um texto era mostrar certo domínio do saber, fazer-se ver, expor-se. O que possibilitava, inclusive, o controle do que era dito, do que era pensado. Diferentemente dessa prática, a leitura silenciosa permitiu um relacionamento mais livre e mais reservado com a escrita, disseram Chartier (2009) e Certeau (1994). O que antes era exposto pela oralização, passava a ser reservado, e até secreto. Incômodos surgiram por meio dessa alteração - muitas histórias de censura foram oriundas da transformação do ato de ler - do oralizar ao silenciar um texto.

Outra transformação da prática da leitura ocorrida no Ocidente, segundo Chartier (2007), foi a passagem da leitura intensiva à leitura extensiva. Essa transformação foi decorrente da expansão do impresso e do ritmo da vida moderna. Painel mostrado em Goiânia por Melo (2007). A leitura intensiva explicitava um tempo de limitado acesso ao impresso.

Por isso, os leitores liam, reliam e memorizavam textos. Práticas realizadas inclusive pela crença que se tinham, e ainda se têm, em relação à palavra impressa – visão dogmática de compreensão do mundo.

A leitura extensiva, ao contrário disso, foi resultado da proliferação dos materiais de leitura, tal prática inclusive expõe o ritmo do ato de ler: leituras fugazes e variadas, leitores com pouco tempo para ler, mas afoitos por notícias, por novidades. Somado a isso, as transformações sofridas pelo impresso – do papiro ao texto eletrônico – possibilitou a emergência não apenas de novos públicos leitores, mas também de práticas diferentes de leitura. Inúmeras relações entre o leitor e o livro se estabeleceram desde então, disse Chartier. Vale destacar que mesmo com essas diferenciações, essas práticas de leitura podem coexistir num mesmo espaço e tempo sociais.

Acrescente-se ainda que a leitura serviu (e serve) a inúmeros propósitos, alterar a realidade era um deles, aceitá-la era outro. Histórias de leitores como Menocchio, Duval e Ranson, decorrentes de estudos de Ginzburg (1987), Hébrard (2001) e Darnton (2001) revelaram apropriações e sentidos do ato de ler. Menocchio foi um moleiro que nasceu na cidade de Montereale na Itália em 1532, e em razão de suas leituras, da forma como se apropriou dos textos em que teve contato foi condenado e morto na fogueira entre 1599 e 1601. Leitor de propriedade de poucos livros, tendo acesso a outros por meio de empréstimos, constitui-se como tal num entrelaçamento da leitura erudita e da leitura popular, algo até então não permitido. Menocchio foi considerado herege porque lia de maneira não autorizada. Foi considerado um perigo para a sociedade da época, pois o entendimento que ele tinha da realidade, pelas leituras que fazia, era ainda professado oralmente, propagando-se assim sentidos de ler não permitidos.

A história de Jamerey-Duval (1695-1775) se difere um pouco da história do moleiro anteriormente citado. Duval foi um autodidata que em meio às precariedades da vida conseguiu torna-se “professor de história e de antiguidades na academia de Lunéville, no ducado de Lorena” (HÉBRARD, 1996, p. 39). Leitor que rompeu barreiras e buscou outros horizontes culturais por diferentes táticas e estratégias, até parecidas com as de Menocchio como a leitura por empréstimos. Na Europa, no século XVIII, outra história de leitor apresenta-se clássica. Ranson foi o leitor descrito por Darnton. Leitor que teve no texto de um determinado escritor o guia de sua própria vida. As escritas de Rousseau, para ele, não eram tratados filosóficos, mas, sim, encaminhamentos de vida, disse Darnton (2001). Ficção e realidade se confundiam nessa prática de leitura.

Tais histórias revelam o poder da escrita, assim como expõem diferenciações de sentido entre leitores e leituras e reafirmam o estabelecimento criado ou rompido a partir de dogmas ou pretensões ideológicas materializados na linguagem. Conhecer a forma como leitores comuns dão sentido aos textos que leem se faz importante porque revela a quebra de hierarquia entre livros e classes sociais, entre produção e acesso, entre prescrição e liberdade.

2 O sentido da leitura na infância de professores leitores

Entender sentidos de leitores significa, pois, apreender uma dimensão histórica sobre a prática da leitura. Em função disso, o interesse neste estudo não é simplesmente mostrar histórias de leitores, mas apreender, nessas histórias, modos de se compreender o ato de ler. Para isso, analisar falas de professores supõe entender concepções de leitura e de leitores a partir de práticas formativas. Segundo Saveli (2003, p. 100), as práticas de leitura dos professores muitas vezes estão ancoradas a um conjunto de crenças compartilhadas, as quais “constituem-se em meio ao caldo de elementos da cultura, da formação, do trabalho, da inserção social, dos valores e da ideologia” desses sujeitos e do tempo histórico em que eles vivem.

Pensar a leitura na infância foi a primeira trajetória sugerida às professoras deste estudo, as quais relatam uma fase de vida simples, uma com um mínimo e outra com um considerável acesso a materiais impressos. Mesmo nesse ambiente “simples”, ambas enfatizam um rico e marcante contato com a leitura oralizada, com as histórias inicialmente contadas pelos parentes. Só em momento posterior, o livro foi a elas apresentado: “Nasci em fazenda, então não tive acesso a livros, as histórias que eu ouvia eram histórias contadas. Minha avó, meu pai, eles eram contadores de histórias” (Ana). “Eu sempre gostei de ouvir histórias, meus pais gostavam muito de contar histórias para nós, eu ficava sempre atenta, mas quando eu vi um livro pela primeira vez eu fiquei encantada porque o meu pai era professor” (Lúcia).

Aspectos da linguagem oralizada e o encantamento acerca do livro impresso são expostos nos discursos das professoras. A importância de se contar e de ouvir histórias encontra-se na empatia com o passado e o com o mistério, na capacidade de incitar espanto e reflexão, na possibilidade de unir e de aproximar pessoas. A tradição oral faz-se semelhante aos relatos de escritores como José Lins do Rego e Monteiro Lobato. Em tempos históricos

diferentes, Lucia destaca a importância da contação de histórias como aproximação entre leitor e livro. Nesse caminhar, as professoras expressam a influência dessa prática de leitura em família:

Eu acho que a minha influência pelo lado da literatura, do romance, eu acho que já tive isso desde criança. É, é igual aquela frase que diz: criança amada se tornará um adulto carinhoso, até nos meus filhos mesmo, porque o meu pai faleceu, meus meninos já estavam com sete, oito anos, eles ainda lembram do meu pai, das coisas que meu pai fazia, contava para eles, eles ainda lembram tudinho! (Ana)

A criança gosta de ouvir os pais, os avós contarem histórias, e meus pais gostavam muito de contar histórias para nós. Eu acho que a primeira pessoa que me incentivou à leitura foi o meu pai, porque meu pai é um professor; e, isso passou de geração, meu irmão mais velho é professor e isso foi passando até chegar em mim. (Lúcia)

Ana liga as histórias que ouvia quando criança ao vínculo afetivo. A partir da história narrada no berço familiar, há a incorporação de novos valores que a pessoa antes não possuía, mas que foi herdando, aos poucos, por esses laços. Essa leitura herdada tende a engendrar “novos padrões de comportamento, novas práticas culturais” uma vez que o “berço familiar impõe-se”, como mostra Melo (2007, p. 129). Em suas brincadeiras de criança, a professora também relata a possibilidade de ser do professor:

Então desde cedo a gente ia para debaixo do pé de manga e brincávamos de escolinha, eu era a professora. Eu sabia ir lá na frente, passava atividades do jeitinho que a professora fazia. Eu sempre gostava muito de brincar de boneca, essas coisas sempre gostei muito. E aí, as roupinhas da minha boneca tudo era eu que fazia. Minha avó sempre falava: “Essa menina ou ela vai ser professora ou ela vai ser costureira. É duas coisas que essa menina tem gosto de fazer”. E eu cresci com aquilo na minha cabeça. Eu sempre dizia para minha mãe: Ou eu vou ser professora, mãe; ou eu vou ser costureira. É assim que minha avó me falava. Eu optei por ser professora. (Ana)

A professora Ana observa que ela quando criança imitava as ações de sua professora do mesmo “jeitinho”. Talvez sua primeira ideia do que era ser professor se manifestou naquele momento. A família percebia tal interesse e, de certa forma, exprimia incentivo e reforço ao fato de ela ser professora. A figura do professor, nesse relato, se aliava à figura da mãe, pois Ana diz que dessas coisas, brincar de escolinha e ser mãe, ela sempre gostava. Ana também podia ser costureira – imagens de profissões cabíveis às mulheres. Cunha (1999) revela que o lugar da mulher era determinado pelos impressos que circularam no Brasil na década de 1950. Fato reforçado pela “maternagem simbólica”, em que ser professor era extensão de ser mãe, confusão que engendrou a discussão de “tia” e “professora” debatida por Freire (2006).

Da infância com a família ao ingresso à vida escolar, histórias infantis marcaram a vida da professora:

Eu tive duas professoras que gostavam muito de contar histórias infantis, tanto é que quando eu conheci essas histórias: Branca de Neve, Cinderela, tudo foi por meio dessa professora. No começo ela lia, até a gente tomar gosto pela leitura. Aí depois ela passou a emprestar os livros para gente, a gente assinava o caderninho dela, levávamos para casa, voltava e devolvia o livro para ela, porque ela tinha poucos. Eu gostava muito da Cinderela, Branca de Neve, Alice no País das Maravilhas, eram os livros que ela tinha, eram os livros que eu tinha conhecimento. (Ana)

A aproximação do leitor e do livro se deu pela atuação da professora, a qual lia os textos até os alunos tomarem gosto pela leitura. A professora de Ana não apenas contava histórias, os clássicos da literatura, mas também possibilitava o empréstimo dos livros pelo compromisso da devolução firmado na assinatura de um caderninho. Livros de propriedade da própria professora primária. Acrescente-se a isso, a defesa de Benjamin (1994) em que a importância dos contos de fadas se encontra nos sentimentos e emoções que a criança identifica e vivencia nos personagens, tal experiência tem o poder de construir e superar conflitos internos presentes na existência humana. Para além da leitura evidenciada na infância, a professora Ana relata leituras destinadas ao público feminino:

Quando eu cheguei no ginásio, eu comecei a ler outros livros: de romance, tinha muito aquela revistinha *Júlia*. Nossa, eu sonhava com aquela *Júlia*, com aquelas histórias de amor assim incríveis que tinha naquelas revistas. Nossa, eu dava tudo, eu largava um sapato novo, eu largava uma sandália, largava vestido, largava tudo para comprar uma revista daquela.

Segundo o estudo de Cunha (1999, p. 26), os valores projetados em romances direcionados à formação feminina postulavam o amor capaz de superar todas as barreiras, inclusive as de classe social, e a mulher era apresentada, nesses romances, como um “sublime ideal estético”. Na fala da professora Ana, o romance é capaz de seduzi-la. As histórias de amor que ele veiculava, fazia com ela abrisse mão de outros bens materiais para aquisição daquela história. De nada importava o sapato novo, a sandália ou o vestido sem a sensação suscitada por uma certa leitura. O romance talvez lhe permitisse “imaginar um mundo mais emocionante, escapar ao tédio, desenvolver sua sensibilidade” (CUNHA, 1999, p. 27). O romance também foi responsável por atitudes inúmeras de leitura numa associação entre leitores e personagens. Exemplo disso foram as atitudes promovidas pela identificação de leitores com personagens de Goethe na Alemanha (DARNTON, 2001). Na fala da outra professora (Lúcia), a leitura literária também se faz presente:

Na 6ª série eu me lembro de um livro chamado *Cinco semanas no balão*, inclusive ele foi passado até na televisão; aquele *Éramos seis*, também foi passado na televisão, como novela; *O meu pé de laranja lima* foi um livro também que me marcou muito, inclusive, é um livro que toca muito na parte familiar, na parte sentimental-familiar da gente, então aquilo me marcou muito também, eu gostei muito daquele livro.

A formação leitora dessa professora também esteve ligada aos clássicos infantis, os quais tornaram-se para ela fontes de conhecimento e de reflexão sobre a convivência familiar. Assunto aparentemente marcante na adolescência. A identificação entre leitor e personagem, característica estética da literatura, é apontada pela professora.

3 A leitura em seu papel formativo: o leitor professor

Da apresentação de uma professora leitora, que teve acesso a livros e desejou lê-los, Ana revela-se uma profissional preocupada com o interesse dos alunos acerca da leitura em contraponto ao computador:

Nós estamos dentro de uma sala de aula, você está vendo o jeito que é nossa sala. Nós estamos competindo com o computador, internet. Não tem lógica! O meu aluno aqui na sala de aula, eu entrego um livro para ele, para ele é melhor do que ficar copiando do quadro. Agora você já imaginou na casa dele, ele tem computador e tudo mais, ele vai querer ler? Eu acredito que se a gente tivesse um espaço, uma biblioteca informatizada, se a gente tivesse um espaço para as crianças assistirem filmes, que a gente mesmo indicasse para eles, filmes selecionados, se a gente tivesse um espaço bonito... (Ana)

Ana acredita que o espaço tradicional da sala de aula com giz e louça interfere negativamente na prática da leitura. O mundo lá fora propicia ao aluno o acesso a múltiplas linguagens, à multimídia. Ana acredita que com os avanços tecnológicos o livro se encontra em desvantagem, o aluno tenderia a substituir o livro pelo computador. Mesmo o livro sendo mais interessante que a cópia. Para a formação leitora dos alunos é importante na escola um espaço específico de acesso a filmes por exemplo, diz a professora. Filmes selecionados por ela e um lugar bonito de se estar – “uma biblioteca informatizada”!

Na fala da professora, há uma compreensão de que a materialidade impressa do livro perde espaço para outras mídias. Cabe perguntar: até que ponto essa professora julga que as novas tecnologias influenciam positiva ou negativamente a formação leitora? A informática é vista por ela como uma ameaça à prática leitora, mas será que ler se limita apenas ao texto oriundo do suporte impresso? Indagações que merecem ser repensadas pelo professor

formador de leitor. Diferentemente disso, Lúcia afirma utilizar a internet em conjunto com os livros como instrumento de pesquisa para sua preparação pedagógica, a fim de deixar a aula mais dinâmica e menos previsível.

Na escola em que lecionam, as professoras relatam a trajetória e o acervo do espaço tradicional do livro, a biblioteca. De acordo com uma delas, “nós tínhamos uma biblioteca, mas pelo número de alunos na escola, tiveram que pegar a biblioteca para fazer sala de aula, para transformar em sala de aula, aí depois tirou a sala de aula para fazer a sala do dentista. Agora me parece que vai virar sala de computação, nossa biblioteca se foi” (Ana). Segundo a outra:

Na escola dizem que tem uma biblioteca ali, eu não tenho muito conhecimento dela porque os livros que eu já olhei lá são livros didáticos mesmo, algumas revistinhas. Então, quando a gente precisa, a gente vai lá e pega, mas não é uma biblioteca, porque a biblioteca, ela tem que ser muito variada, e aqui é praticamente quase só livro didático. (Lúcia)

As inúmeras transformações que ocorreram no local onde a biblioteca existia evidenciam descaso quanto a esse espaço; tal situação apresenta o “grau de relevância” que a biblioteca possui no ambiente escolar e em outros, apontando para uma discussão maior no âmbito das políticas de leitura no Brasil. Reafirmando, com isso, a proclamação feita por Silva (1998, p. 9) na década de 1990, em que “a formação e a manutenção de bibliotecas escolares ainda não se transformaram em uma *forte* preocupação política na seara educacional”. Além disso, as professoras apontam a questão do acervo que deve fazer parte de uma biblioteca para que ela seja considerada como tal. Muitas vezes, o espaço chamado de biblioteca possui como acervo livros didáticos, denuncia Lúcia. Nesse contexto, o passado e o presente da biblioteca se manifestam no discurso das professoras: ausência de lugar definido para ela, deficiência de acervo, dificuldade de acesso a esse espaço pelos alunos, impossibilidade, pela inconstância, de saber onde está a biblioteca na escola. Nas vozes das professoras, é possível encontrar também as concepções de leituras que elas possuem:

Ler é uma comunicação entre o autor e quem recebe a leitura, que é o destinatário e, para que haja comunicação, tem que haver uma interação, uma leitura entendida, tem que haver uma mensagem e essa mensagem tem que ser entendida, e para isso, eu acredito, eu falo sempre, todas às vezes que eu vou ler um texto, eu bato sempre nessa tecla: precisamos observar a pontuação, ler com pontuação usando a tonalidade de voz necessária na leitura para que haja compreensão; porque se vai ler uma frase, vamos supor, uma frase interrogativa e você não muda a tonalidade, ela não vai ter uma compreensão. A leitura tem que ser expressiva, se nós não tivermos a expressão certa, a forma certa de ler, nós jamais vamos entender. (Lúcia)

Eu gosto muito de ler porque quando eu estou lendo, eu descubro coisas novas, eu gosto muito de comprar livros. Às vezes uma pessoa leva 20 anos para escrever um livro, igual a gente vê essas pessoas que cruzam o mundo para escrever um livro, e eu vou ali pago 20 reais e descubro tudo que ele levou esse tempo todinho para descobrir. Então, eu creio que ler é ampliar seu conhecimento de mundo, seu conhecimento de coisas; às vezes, você está triste, amargurado, você lembra assim de um livro que você leu, um capítulo, alguma coisa que você leu, às vezes te ajuda e você pode ajudar alguém também. Eu acho assim, se todo ser humano lesse, ele não seria tão estressado como é hoje. (Ana)

Para a primeira professora, ler é uma forma “de comunicação”, em que autor e o destinatário estabelecem “interação” pela mensagem pretendida. Para isso, ler, para ela, é oralizar, usar de maneira adequada a “tonalizada da voz”, só assim é possível entender o que se leu. De maneira semelhante, a pesquisa de Silva (1998) revela que na escola o trabalho da leitura tem se limitado a decodificar e oralizar sinais gráficos. Saveli (2003) também identificou em sua pesquisa tal prática. No entanto, segundo a autora, a leitura em voz alta não pode ser uma avaliação para se definir um leitor, uma vez que “mesmo o leitor mais experiente, pode temer os resultados de sua leitura”, possivelmente afetados pela ansiedade, medo e outros fatores.

Já a segunda professora relata alguns ideais a respeito do que se busca pelo ato de ler: conhecer o mundo e a si mesmo pela experiência do outro, renovar conhecimentos, aliviar-se das exigências do mundo moderno. Segundo Darnton (1992, p. 212), a leitura, assim como as maneiras de ler, assumem formas ou objetivos diferentes, variando para cada grupo social em diferentes épocas: “Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir.” A leitura como “exercício espiritual”, comumente realizada entre os séculos dezesseis e dezessete também ressurge no momento desta pesquisa. A leitura como aquisição de saber, como possibilidade de relacionamento humano, é reforçada ainda pela seguinte fala: “Eu gosto de ler o que aumenta a minha sabedoria, aumenta o meu conhecimento, o meu relacionamento com outras pessoas” (Ana). Ler então é partilha.

Na prática pedagógica, as professoras apontam que:

Eu sei que para eu trabalhar leitura, o aluno tem que ser livre, porque para eu ler, eu tenho que estar num lugar que eu me sinta bem! Se eu começo a ler, tudo apaga em volta de mim. Eu só quero ler, eu quero prestar atenção no que eu estou lendo. Eu acho que eu tento que passar paz para os meus alunos antes de eu entregar um livro na mão deles, eu falo muito de leitura: Por que ele vai ler? Como ele vai ler? O que que ele tem que olhar no livro? Porque às vezes tem aluno que não quer ler o começo do livro, ele quer ler o final, eu deixo. O importante para mim é que leia, porque ele vai lá no final, lê o final da história e quer entender porque aconteceu

aquilo no final e volta no começo e vai ler. Eu procuro fazer assim, eu não falo para ele: “você não pode ler o final de um livro antes de você ler o começo”. Então, eu não podo ele de espécie nenhuma, eu acho que ele tem é que ler. (Ana)

Quando nós trabalhamos na escola com a leitura, nós temos que interagir o aluno ao assunto da leitura, a menos que seja um assunto que não tenha muito interesse para ele, mas dependendo da forma que a gente conduz o aluno, ele se interessa. O primeiro momento é a leitura silenciosa, porque eles têm que ter o primeiro contato com a leitura. No segundo, eu faço uma leitura com eles, aí já começa a esclarecer mais, porque a hora que eu faço a leitura (eles) já entendem mais. Por que eles entendem mais? Por causa da dificuldade da leitura que muitos têm. No terceiro, eu faço uma outra leitura e já observando as pontuações, explicando porque que usou ponto final, parágrafo, travessão, ponto de exclamação, reticências ... tudo que foi usado ali: uso de letra maiúscula ou no meio de uma frase, tudo que gramaticalmente falando eu uso ali dentro do texto. E depois eu chamo alguns voluntários para fazer uma quarta leitura, fica cansativo, mas tem condição do aluno aprender mais porque quando você chega na interpretação do texto que tem as perguntinhas lá, aí já não tem mais problema, eles já sabem o que que é para fazer. (Lúcia)

A fala da professora Ana em relação a sua prática pedagógica reforça a forma que ela acredita possuir o ato de ler: capacidade de proporcionar liberdade em o leitor é livre para ler o que deseja, seguir o trajeto que quiser, podendo, para isso, romper regras de leitura, como ler o final da história antes de ler seu início. Ela sugere a necessidade da sensação de estar gostando de praticar a leitura, da liberdade que isso ocasiona ao romper regras. Essas colocações provêm da própria vivência da educadora, que trabalha com seus alunos as condições de leitura que ela mesma compreende em sua vida diária. Quanto à liberdade, ela não se refere só à da mente e imaginação, mas também a liberdade do próprio corpo:

Quando eu vou dar aula de leitura, até o pessoal da limpeza mesmo, eu só espero eles limpem essa parte aqui que eu tenho, esses dois sétimos mais esse aqui, então eu deixo eles do lado de fora, eles deitam lá no chão, vão ler deitados lá no chão, outros preferem ficar sentados na carteira, dentro da sala, eu deixo eles à vontade, aí no final trabalho o assunto do livro com eles. Ele [o aluno] não vai tomar gosto pela leitura se ele não ficar livre, a leitura nos proporciona o quê? Liberdade! Então se ele não está livre para ler, como que ele vai ver alguma coisa nesse livro? Vai se transformar num castigo para ele. (Ana)

O desprendimento da imposição do corpo durante a leitura aproxima o leitor de uma forma diferente de executar o ato de ler, uma vez que o aluno se sente “à vontade” para se movimentar como bem entender. A professora foge dos estereótipos associadas às práticas de leitura, e dá ao aluno a possibilidade de se manifestar em termos de liberdade em relação ao texto lido. Logo, um corpo livre também se revela. Em relação às leituras que ela busca trabalhar, percebe-se uma atitude baseada no empréstimo de livros bem semelhante ao de sua professora de primário. Segundo a professora, “quando não tem aquele título que dá para todos, eles pegam e trocam os livros, uns levam para casa depois eles trazem para mim e me

devolvem” (Ana). A formação de leitor para Ana ultrapassa tempos históricos. A questão do empréstimo, estímulo inicial para ela quando criança ingressar no universo da leitura, torna-se subsídio para formação de outros leitores. Experiência que se difere da professora Lucia. Nas diferentes situações que essa professora descreve do ato de ler, a repetição do discurso alheio, do entendimento do ato de ler proclama atividades prontas.

Quando interrogada sobre a existência de alunos leitores nas séries em que leciona, a professora Ana afirma que a maioria de seus alunos não são leitores: “São poucos os que são leitores, eles são mais assim auditivos. Eles gostam de ouvir. Se você entrar na sala para contar uma história para eles, todos eles param e ficam assim vidrados para ouvir”. Mesmo confiando a maioria de seus alunos à condição de não-leitores, a professora mostra a predisposição deles para ouvir histórias, experiência que ela realiza em sala de aula pelo relato que faz das reações desses alunos ao presenciarem uma oportunidade de terem contato com uma narrativa oralizada. Mesmo percebendo o interesse desses alunos em relação à escuta de histórias e, em suas aulas, permitindo liberdade para que esses alunos leiam, caracterizando-os como uma mente e um corpo que lê, como diz Goulemot (2001), a professora os define como não leitores. Tais práticas não estariam vinculadas ao ato de ler? Quais seriam os critérios para se definir e diferenciar um leitor e um não-leitor? Seriam os alunos dessa professora não-leitores?¹

Considerações finais

Pela experiência das professoras, ler se inicia na infância, num contato ainda imaturo de histórias oralmente narradas, de associação entre leitura e profissão, como o fato de ser professor, de vinculação com os clássicos da literatura infantil ou romances da literatura juvenil. Muito mais do que uma denúncia do espaço de formação do leitor, como a “desprezada” biblioteca escolar, as professoras apresentam concepções de leitura que desencadeiam práticas.

Além disso, a história dessas professoras evidencia narrativas que se entrelaçam, história de leitores e de leituras que se entrecruzam: leitura oralizada, silenciosa, leitura em suportes diversos, liberdade ou interdição no ato de ler dentre outras. A leitura assume um papel importante na vida das professoras, por isso desde a infância elas citam tal prática, por isso talvez ter se tornado professor seja uma (re) afirmação de que a leitura é importante.

¹ Autores que discutem a questão de ser ou não leitor: Abreu (2001), Melo (2007).

Do convívio afetuoso em ouvir histórias na infância à relação estabelecida com a leitura na profissão pouca coisa se altera. A leitura como partilha, como apropriação, não se difere dos propósitos em séculos anteriores da leitura oralizada, de uma prática herdada de família, e que agora se manifesta na escola. Somado a isso, o ler para as professoras não pressupõe a posse do livro, o empréstimo pode ser concedido assim como ocorreu na formação de Menocchio e Duval.

A prática da leitura na fala de Ana e Lúcia defronta-se também com inúmeras problemáticas, como a materialidade do texto, já que a professora Ana se preocupa com a diferenciação entre livro e internet. Nesse caso, é preciso indagar, mesmo com tantos estudos sobre leitura, o que é ler? Somente o livro possibilita essa prática? Além disso, ler é se apropriar de uma mensagem enviada do remetente ao destinatário como descreve os livros didáticos? Ler é oralizar, reproduzir com entonação correta a escrita de um texto? Questões como essas, reforçadas pelas falas das professoras, ainda norteiam o ensino da língua portuguesa e precisam ser vistas com cautela, pois concepções de leitura pressupõem a formação de leitores livres ou aprisionados.

Sem necessariamente ter consciência disso, a mesma professora que assegura se preocupar com o espaço da internet no cotidiano do leitor e sugerir uma “biblioteca informatizada”, colocando em cena o que defendia anteriormente, dá ao leitor liberdade de leitura, liberdade de não seguir um caminho determinado, ele pode começar a ler o livro do final por exemplo! Liberdade inclusive materializada num corpo que se apresenta livre e portanto pode ler deitado no chão! E mesmo que ela revele práticas de leitura dos alunos, a professora afirma que os alunos não são leitores.

Um contraponto talvez fundamentado proclamação tão difundida de que brasileiro não lê! Histórias que reafirmam caminhos prescritos, mas dão indícios de outras trajetórias, possíveis de serem valorizadas, em que histórias são contadas aos alunos nas escolas, liberdade em relação ao ato de ler são a eles sugerida, espaços diferentes fazem com que o ato de ler adquira “formas” variadas, bem como pelo empréstimo de livros é possível garantir uma circularidade não prevista, e promover, quem sabe, um interesse maior pela leitura. Práticas de professores em relação à leitura na escola precisam ainda serem descortinadas para que, com elas, novos caminhos possam ser traçados na formação de outros leitores!

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In.: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 2001.

BENJAMIN, W.. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/Roger Chartier*. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unesp, 2009.

_____. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação da Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2007.

COENGA, R. E. . Leituras da infância na memória e na história de vida de professores de língua portuguesa. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, SP, 2005.

CUNHA, M. T. Santos. *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

_____. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Ed. Olho d’água, 2006.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Tradução Maria Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOULEMONT, Jean M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

MELO, O. C. *A invenção da cidade: leitura e leitores*. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

SAVELI, E. de L. *Leitura na escola: as representações e práticas de professoras*. Curitiba: Moderna, 2003.

SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.