

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

COMO O LEITOR SE TORNA LEITOR?

Ilda Souza

MARINGÁ

2000

ILDA SOUZA

COMO O LEITOR SE TORNA LEITOR?

Dissertação apresentada ao
Curso de Lingüística Aplicada da
Universidade Estadual de Maringá,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Lingüística
Aplicada na Área de Ensino-
Aprendizagem de Língua Materna.

Orientador: Professor Dr.
Renilson José Menegassi.

MARINGÁ

2000

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renilson José Menegassi

Presidente da Banca – Orientador

Prof. Dr. José Roque Aguirra Roncari

Membro do Corpo Docente (UEM-MLA)

Profª Drª Regina Maria Gregório

Membro Convidado (UEL)

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a estudar a história de leitura de sujeitos-leitores assíduos e autônomos, aqueles que têm o hábito de ler independentemente das obrigações escolares também pretende desenhar o percurso feito por esses sujeitos, levando-os a se tornarem leitores, iniciando o trajeto pela família, passando pela escola e estendendo-se até o meio social, com o objetivo de explicar como eles se tornam leitores assíduos, com hábito de ler e gosto pela leitura. É uma pesquisa etnográfica, de caráter qualitativo, com o respaldo teórico da Linguística Aplicada. O *corpus* é constituído por vinte e um leitores, na faixa de idade entre os quinze e vinte anos, classificados em três grupos, conforme o nível de escolaridade dos pais e as condições de acesso aos objetos de leitura (livros, revistas, periódicos, jornais etc.). Os resultados demonstram que o nível de escolaridade dos pais, em si, não é fator decisivo na formação do leitor, nem a quantidade de livros e revistas que possuem. Mas, o hábito de ler e de discutir sobre as leituras em casa anteciparam, nos sujeitos, a formação do gosto pela leitura e do hábito de ler. Além disso, professores leitores exercem grande influência na formação de leitores. O meio social, ou seja, a relação com amigos, determinante, quando a família e a escola não cumprem o seu papel. Estes resultados levaram a concluir que só os leitores são capazes de formar leitores.

Palavras-chaves: leitura; leitor; formação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1	
REVISÃO DA LITERATURA	05
A importância da leitura	05
Influências da leitura sobre o sujeito leitor	10
O sujeito leitor e sua formação	11
O sujeito leitor	14
O leitor e a leitura no ambiente familiar	19
A leitura na escola	23
CAPÍTULO 2	
METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS – EM BUSCA DO SUJEITO-LEITOR.....	32
2.1 Delimitação de pesquisa	35
2.2 Delimitação dos sujeitos	41
2.3 Instrumentos da pesquisa	43
2.4 Aplicação dos instrumentos	45
2.5 Divisão dos sujeitos em grupos	47
2.5.1 Grupo A: Leitores privilegiados	48
2.5.2 Grupo B: Leitores eventuais	50
2.5.3 Grupo C: Leitores, apesar das adversidades	
CAPÍTULO 3	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	53
3.1 O que se lê nas histórias de leitura do Grupo A	55
3.1.1 Os sujeitos leitores do Grupo A.	58
3.1.2 O ambiente familiar e o meio social	61
3.1.3 A leitura na escola	62
3.1.4 As condições de acesso aos objetos portadores de texto	62
3.1.5 As influências na formação do leitor	64
3.1.6 Hábitos de leitura	64
3.2 O que se lê nas histórias de leitura dos sujeitos do Grupo B	65
3.2.1 Os sujeitos leitores do Grupo B.....	68

3.2.2 O ambiente familiar e o meio social	69
3.2.3 A leitura na escola	70
3.2.4 As condições de acesso aos objetos portadores de texto	70
3.2.5 As influências na formação do sujeito leitor do Grupo B	71
3.2.6 Hábitos de leitura	71
3.3 O que se lê nas histórias de leitura dos leitores do Grupo C	75
3.3.1 Os sujeitos leitores do Grupo C.....	78
3.3.2 O ambiente familiar	82
3.3.3 O sujeito leitor do Grupo C e a escola	83
3.3.4 As condições de acesso aos objetos portadores de textos	84
3.3.5 As influências na formação do leitor do Grupo C	84
3.3.6 Hábitos de leitura	84
3.4 Cruzando as informações	88
3.4.1 Ambiente familiar	89
3.4.2 A escola	90
3.4.3 As condições de acesso aos objetos portadores de texto	
3.4.4 As influências	93
	102
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	
ANEXOS.....	

INTRODUÇÃO

A motivação para um estudo mais aprofundado sobre a leitura e, mais especificamente, sobre o sujeito leitor teve início em 1995, depois que o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), da Escola Estadual "Joaquim Murtinho", Campo Grande, MS, aderiu ao Projeto *Pró-Leitura na formação do professor*, programa desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), dentro do Programa de Cooperação Educativa Brasil/França.

Esse projeto, cujo objetivo é melhorar a formação dos professores e dos alunos do curso Magistério, tem a característica de oferecer assessoria técnico-pedagógica do MEC para as escolas membro, como também oportunizar a participação de professores dessas escolas em eventos que são realizados ora no próprio MEC, ora em outros estados da Federação, quando acontecem as reuniões em âmbito nacional. Essa dinâmica possibilitou entender a leitura de maneira muito diferente, pois até então, o que se fazia na escola, em termos de leitura, era a repetição de velhas metodologias como, mandar ler os clássicos da literatura para cobrar na prova, ou alguns trabalhos mais prazerosos, mas que ficavam apenas no plano da estimulação da leitura. Não se tinha conhecimento teórico, ou melhor, não se sabia da existência de uma teoria da leitura, assim como muitos professores ainda não sabem.

As reflexões geradas por esse novo aprendizado, bem como os trabalhos realizados em função do projeto, nos anos subsequentes, resultaram em algumas constatações: o aluno do Ensino Médio é resistente à leitura, não gosta de ler e o faz de má vontade, porque não sabe ler, não entende o que lê; assim como não gosta de Matemática porque não entende o porquê das operações que deve fazer. Para compreender o problema dos alunos, basta analisar o trabalho dos professores antes e depois da implantação do projeto. Na escola, não se

fazia um trabalho sistemático e consciente de leitura, não se ensinava a ler; logo, não se produziam leitores. Considerando-se que essa escola é a única do estado a fazer parte do projeto, deduz-se que, em geral, a escola não faz um trabalho sistemático e consistente de leitura, pois grande parte dos professores de Língua Portuguesa não tiveram a Leitura como disciplina do currículo em sua graduação, nem mesmo como conteúdo de alguma disciplina, desconhecendo, assim, suas teorias. No entanto, apesar desse panorama tão desfavorável, há alunos leitores competentes, assíduos e autônomos nas salas de aula. Na verdade, são bem poucos, mas há. Na sala de aula eles se fazem notar pela capacidade de compreender rapidamente os textos do livro didático ou de outras fontes, apresentados pelo professor; de associá-los a outros textos já estudados ou lidos por iniciativa própria; de discutir as idéias ou os conhecimentos novos neles veiculados, utilizando seus conhecimentos anteriores. Na escola, destacam-se pela freqüência à biblioteca, pelas conversas com os professores e também pelas notas do boletim, em geral, boas. Como a maioria desses alunos são provenientes de outras unidades escolares, é difícil saber como eles se tornaram leitores competentes, assíduos e autônomos, tendo como parâmetro a situação pedagógica de uma única escola.

Os problemas que envolvem a aprendizagem da leitura são bastante complexos, mas possivelmente há uma explicação para o fenômeno do sucesso, em meio a tanto fracasso. E é essa explicação que esta pesquisa busca. Como o aluno se torna leitor competente, assíduo e autônomo, com gosto pelo desvendamento do texto escrito? Quem está fazendo o papel de formador do sujeito-leitor? O professor? A família? Outras pessoas fora do âmbito escolar e familiar?

Pretendendo entender o processo de formação do leitor que tornou-se autônomo, isto é, que lê independentemente da solicitação do professor, que conseguiu desenvolver sua competência em leitura, enquanto a maioria de seus colegas de sala não passaram da fase de

decodificação, procedeu-se a uma pesquisa de caráter qualitativo, fundamentada nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, com o propósito de perseguir os objetivos abaixo mencionados.

Objetivo geral: Entender como os sujeitos se tornam leitores autônomos, assíduos e competentes numa sociedade onde as classes sociais se distanciam, inclusive pelas diferenças culturais.

Objetivos específicos: 1. Verificar quem atua como mediador no processo de formação dos leitores dos diversos segmentos da sociedade; 2. Verificar qual é o papel da escola na história de leitura dos sujeitos-leitores; 3. Verificar como são as relações ambiente familiar-leitura-leitores.

Com o intuito de encontrar as respostas que possibilitassem compreender o problema em questão, recorreu-se antes às teorias e aos estudos já realizados sobre o assunto e, posteriormente, ao trabalho de campo. Dessa forma, pôde-se observar que:

- A leitura tem sido objeto de pesquisa para pedagogos, lingüistas, literatos, sociólogos e psicólogos. Há muitos e bons trabalhos. Falta, no entanto, segundo Silva (1983), a "síntese interdisciplinar" que deve resultar desses trabalhos, pois sendo a leitura um fenômeno multifacetado, não há como entendê-la na sua amplitude, sob o foco de uma única referência científica;
- A maioria dos estudos referentes à leitura procura explicar o fracasso, as dificuldades do sujeito-leitor aprendiz;
- Há uma idéia equivocada da escola, do professor e, conseqüentemente, do aluno sobre as concepções de leitura, de leitor e de texto. Chamam de leitura o que, na verdade, não passa de mera decodificação. Por outro lado, a leitura é mitificada,

assim como o livro. Nessa visão, também distorcida, só é considerado leitor o indivíduo que lê literatura (romances);

- Atribui-se à escola e, principalmente, aos professores de Língua Portuguesa e de Literatura a responsabilidade pela má formação do sujeito no âmbito da leitura.

Visando à consecução dos objetivos mencionados, este trabalho, tendo como linha teórica os fundamentos da Lingüística Aplicada, buscou, em outras áreas de contato, como a Sociologia da Linguagem e a Sociologia da Educação, subsídios necessários à explicação de aspectos relevantes na análise dos dados da pesquisa.

Para chegar aos resultados pretendidos, este trabalho organiza-se em três capítulos fundamentais. O primeiro trata da teoria, da revisão da literatura, onde se procurou limitar aos tópicos considerados mais importantes para a contextualização teórica do trabalho, como: a importância da leitura na sociedade e na vida dos seus cidadãos, e as influências que a leitura exerce na vida dos leitores. O estudo da formação do sujeito-leitor tenta recuperar o que dizem os teóricos sobre essa questão, Buscando mostrar um perfil do sujeito-leitor, construído sob a ótica dos teóricos pesquisados, onde também é mostrado o perfil do indivíduo não-leitor. Os dois últimos tópicos tratam da relação leitor-família-escola-leitura.

O segundo capítulo apresenta a metodologia da coleta dos dados, embasada mais especificamente em Almeida Filho (1987) e Erickson (1988), com algumas orientações de Ludke e André (1986).

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados e ao cruzamento das informações obtidas após a análise.

Em seguida, apresenta-se a conclusão, onde são respondidas as questões aqui levantadas, tendo em vista os objetivos propostos.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA

A concepção de leitura que se pretende abordar nesta pesquisa é a de leitura como atividade de linguagem e como prática social construída histórica e socialmente, pois é nesta perspectiva que se está buscando compreender o processo de formação do leitor, aqui representado por jovens estudantes que contribuíram com suas histórias de leitura, de leitores autônomos (que escolhem o objeto a ser lido e lêem por iniciativa própria, independente da solicitação do professor), assíduos e competentes.

1.1 A importância da leitura

Em uma sociedade que privilegia a escrita, só pode ter privilégios quem a domina, quem consegue, num confronto com ela, desvendar seus segredos e seus mistérios.

Para Bellenger (1979: 11) "A leitura é um componente da vida social na medida em que preenche uma função de comunicação e na medida em que as pessoas podem ou sabem utilizar essa função mais ou menos bem ou mal". Em uma sociedade letrada, marcada pelas desigualdades sociais, ler é uma maneira de se afirmar, de se defender, de se impor, de libertar-se e de participar. A leitura funciona como um passaporte para se entrar no mundo letrado e para se ter acesso aos bens culturais.

Se hoje existe uma preocupação acentuada de pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação em relação à leitura, essa preocupação é devida à grande importância dela para o indivíduo, para a sociedade e, conseqüentemente, para a nação.

Para Bamberger (1991: 9) "o 'direito de ler' significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir". Para que esse direito seja amplo e possa ser estendido a todas as crianças e jovens, é necessário que se amplie a noção do que é ler e do que é leitura, tanto nas instituições educacionais como na sociedade em geral, pois as concepções equivocadas de leitura esvaziam o sentido de grande parte dos trabalhos dos professores e das discussões que se promovem com o intuito de encontrar meios de aproximar os jovens dos livros. O ler por ler não satisfaz o espírito, não aciona os conhecimentos já adquiridos, não promove aprendizagem e muito menos faz progredir.

O mesmo autor fala também sobre a importância da leitura como estimuladora das atividades cerebrais:

O ato de ler é um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto. O processo de transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige grande atividade do cérebro; durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidades de pensamento em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial, (Bamberger, op. cit.: 10).

Embora não exista como disciplina nem seja trabalhada de forma sistemática na escola, todas as disciplinas valem-se da leitura para se concretizarem na sala de aula. Apesar disso, ela é tratada como atividade menor, pois os textos só servem para que os alunos localizem fatos, causas e conseqüências, definições, conceitos etc. A leitura, em geral, não é tratada como uma forma exemplar de aprendizagem segundo afirma Bamberger. O autor destaca outras características da leitura que a coloca como principal maneira de adquirir conhecimentos:

- Estudos psicológicos revelaram que o aprimoramento da capacidade de ler também redundará na capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção;
- A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade;

- A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo, (op. cit.:10-11).

Se a escola tivesse a preocupação de formar leitores competentes para ler, pelo menos os textos mais simples do cotidiano, a leitura não se restringiria unicamente às atividades escolares. Com certeza haveria um número maior de leitores assíduos e autônomos, pois a resistência à leitura parece estar principalmente relacionada ao grande esroço que se precisa fazer para entender o texto. Quanto mais dificuldade se tem para ler, mais distante se quer ficar da leitura.

Morais (1996) em sua abordagem de leitura como problema social, levanta a questão do iletrismo funcional. O iletrado funcional é o indivíduo que freqüentou a escola, aprendeu a ler e escrever, porém não é capaz de ler e escrever o material necessário à sua vida profissional e à vida de cidadão. Enquanto leitor, ele é apenas um decodificador da escrita, não tendo capacidade de depreender as idéias essenciais de um artigo de jornal. Na escola ele leu apenas que "Ivo viu a uva". Ninguém se lembrou de chamar a atenção para a parreira, para as implicações culturais e sociais da uva (Frei Betto, 1997: 17).

"A leitura é indiscutivelmente um problema da sociedade. O desenvolvimento econômico é condicionado pela possibilidade que terão todos os homens e mulheres ativos (e não apenas certas camadas sociais) de tratar a informação escrita de uma maneira eficaz" (Morais, op. cit.: 19 - 20) O autor não acredita que a crise atual da leitura seja uma questão de que se aprende menos hoje. Para ele, "as funções sociais e econômicas da leitura e da escrita multiplicam-se em número e importância como jamais ocorreu antes". Os léxicos científicos e técnicos aumentaram muito e de forma muito rápida. "As demandas da sociedade aumentam mais rapidamente que a capacidade dos adultos, e até a dos jovens recém-saídos da escola". Acompanhar o ritmo dessa evolução exige muita leitura e, principalmente, capacidade para entender. "Já não se trata de ser capaz de ler apenas o nome da estação do metrô, os anúncios

ou o número do telefone de alguém na lista, mas de saber ler a informação, por computador, os boletins de previsão meteorológica, os catálogos turísticos, as bulas de remédio, as instruções para utilização de equipamentos eletrodomésticos etc." (Moraes, op. cit.: 21).

Para atender às demandas da sociedade, a escola precisa rever urgentemente as concepções de leitura, de leitor e de texto. Precisa definir de forma clara e gradual os objetivos para as diferentes séries e graus; planejar o desenvolvimento do ensino da leitura considerando-se as tipologias textuais; tratar a leitura como uma ciência que tem teorias e métodos próprios.

Batista (1998), tratando de questões que envolvem a formação do leitor, chama a atenção para o problema da má distribuição das tipologias textuais nos diversos níveis de ensino. O autor afirma que "a construção do conhecimento será elaborada se a mediação entre o homem e o mundo for realizada adequadamente. Para que isso ocorra é necessária a presença da tipologia textual, como forma de enriquecer a diversificação dos enfoques na consciência lingüística do educando"(p. 21). Com base em pesquisas, o autor constatou que, durante todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o aluno só tem contato com trinta e quatro tipos de textos, dos cento e sessenta existentes. Batista afirma ainda que:

Pelos dados encontrados nos livros didáticos, observa-se que o educando não consegue preencher o seu imaginário com todas as tipologias textuais, e a sua memória textual vai se tornando cada vez mais fraca e mais o educando se torna improdutivo no campo da leitura, porque lê poucas tipologias textuais e produz seus textos de maneira enfraquecida, visto que tem poucas estruturas conhecidas. Há que se reconhecer que, diretamente, o livro didático e os cursos de formação de professores, para o Ensino Fundamental de I e II e III Graus estão contribuindo para que ideologicamente o imaginário do educando fique prisioneiro da inércia e a própria criatividade venha a ser destruída pelo ócio no tempo de sua escolaridade, (op cit.: 27).

Difícilmente a escola conseguirá abordar todas as tipologias textuais, pois embora o autor se refira às 160 tipologias classificadas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries) o número de tipos de textos é quase ilimitado. Cabe à escola priorizar os que são mais necessários para a formação do aluno, de forma gradativa, informando-o, sempre que possível, sobre essa diversidade.

A leitura é uma exigência da vida cotidiana e muito mais da vida profissional. No cenário nacional, o maior índice de desemprego está no trabalho não-qualificado. Os trabalhos qualificados, mesmo os trabalhos manuais, estão exigindo, hoje, uma aprendizagem teórica. As próprias empresas têm oferecido cursos visando à formação de profissionais capacitados para seus cargos, cursos teóricos. A leitura não é mais uma atividade de intelectuais. Ela atinge todas as esferas do campo profissional.

Deve se reconhecer que a importância da leitura e da escrita foi também reforçada pela revolução informática. O consumo de imagens, sobretudo pela televisão, certamente fez diminuir, proporcionalmente, certo tipo de leitura, como a literatura e os jornais. Mas a participação da leitura e da escrita na vida profissional aumentou com sua banalização em toda uma série de profissões que utilizam a informática. A mudança de suporte, a tela e o teclado substituindo o papel e o lápis, só aumentou a eficácia de armazenagem, de arquivo, de manipulação e de comunicação da informação, (Moraes, op. cit.: 22).

O autor em evidência defende a idéia de que "o trabalho em computador reforçou a dinâmica interativa da leitura e da escrita". O fato de haver programas de correção automática de textos não quer dizer que não haverá mais o esforço de aprender ortografia, pois a visualização de textos corretos servirá para que se automatize a forma correta de escrever.

Por uma tradição cultural, quando se fala em leitura, pensa-se imediatamente na leitura do escrito, mesmo que se saiba que antes de reconhecer qualquer sinal gráfico, qualquer letra, a criança já faz outras leituras: a leitura do mundo a sua volta, ao seu alcance. A leitura do que não está escrito. Essa supervalorização da escrita é mais um dos fatores de distinção e distanciamento entre as classes sociais. Falar em leitura, sem lembrar dessa realidade, é criar apenas mais um discurso.

Britto e Barzotto (1998: 3) alertam para a questão da mitificação da leitura e do sujeito leitor, criticando discursos que "sem explicitar o que se entende por leitura e sem apoiar-se em estudos objetivos sobre as práticas sociais de leitura, ignoram os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura e estabelecem, em torno da questão da leitura, juízos de valor do tipo bom ou mal". Esses discursos criam falsas imagens de leitura e de

leitor que em nada contribuem para a verdadeira prática pedagógica e para que a leitura exerça suas funções reais de veicular informações, proporcionar diversão, lazer, satisfazer curiosidades, promover interação entre os conhecimentos anteriores e os do texto etc.

Outro equívoco cometido por mediadores de leitura é o fato de acharem que o valor representativo da leitura é o mesmo para todos.

Os valores que se atribuem à leitura são sempre aqueles que lhe atribuem as classes dominantes, radicalmente diferentes dos que lhe atribuem as classes dominadas. As classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências; as classes dominadas a vêem, (Soares,1995: 90).

1.2. Influências da leitura sobre o sujeito leitor

Soares (1995) afirma que, em uma sociedade grafocêntrica, saber ler pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida é uma das principais condições para que o indivíduo seja realmente um cidadão.

Segundo Silva (1992: 38-43), a leitura possibilita ao homem usufruir dos bens culturais e expandir seus conhecimentos. O livro, o periódico e a revista são ainda hoje os meios práticos e confiáveis de veiculação da ciência e da cultura, dado a sua disponibilidade, variedade, o número de registros escritos e, ainda, porque o ecletismo de toda essa produção escrita permite ao homem uma participação mais ativa e crítica na construção dos conhecimentos.

A dinamização do mundo cultural é promovida pelas relações humanas. A escrita, que é o registro de experiências humanas, funciona como mediadora dessa relação. Segundo Silva (op. cit.: 42) "no processo de aprender a ler ou de ler para aprender, o indivíduo está exercitando a sua capacidade de conhecer e compreender as realizações humanas através da escrita".

Smith (1989: 211) aponta algumas conseqüências que a leitura imprime no leitor, como: 1) "aumento na memória e conhecimento específico". O leitor desenvolve a capacidade de lembrar de um grande número de informações, quando o livro lido é interessante e agradável, ou quando a experiência de leitura de qualquer outro objeto portador de texto possibilita a compreensão e a apreensão do sentido, quando a leitura lida é significativa; 2) as experiências na leitura levam a um aprendizado maior sobre a própria leitura. Quem lê mais, lê melhor, tem um repertório vocabular mais amplo, melhor desempenho nas habilidades de compreensão, domina uma variedade de assuntos acadêmicos, o que o torna mais esperto; 3) quem lê aprende a escrever. É lendo que se aprende as convenções ortográficas e as normas gramaticais, pois os autores ensinam aos leitores como escrever; 4) a leitura aguça as emoções que tanto podem gerar no leitor atitudes positivas como negativas em relação ao ato de ler. Ela estimula e/ou satisfaz a curiosidade, ela "pode proporcionar consolo, encorajar, fazer surgir paixões, aliviar a solidão, o tédio e a ansiedade, servir de paliativo à tristeza e, ocasionalmente, como anestesia" (Smith, op. cit.: 212).

Outros autores têm reforçado a tese de Smith, referente ao item três, que afirma ser a leitura uma forma de aprender as normas gramaticais e de ortografia:

O exercício de leitura tem um efeito sobre a capacidade de leitura e, por conseguinte, constitui um fator poderoso de diferenças individuais. Os que lêem pouco correm o risco de ser considerados leitores medíocres. É lendo cada vez mais que o leitor automatiza seus mecanismos de conversão grafofonológica e consolida seu conhecimento da estrutura ortográfica das palavras. Diversos estudos mostraram a importância do exercício da leitura para a melhora da capacidade de leitura. Mesmo quando se consideram as variáveis de inteligência, memória e capacidade de tratamento fonológico, o número de horas passadas lendo contribui de maneira significativa para as diferenças individuais no conhecimento dos padrões ortográficos das palavras e, por conseguinte, no reconhecimento de palavras escritas, (Morais, 1996:246).

1.3. O sujeito leitor e sua formação

"Todo ser humano normal possui um potencial biopsíquico para atribuir significados às coisas e aos diferentes códigos (verbais e não verbais) que servem para expressar ou simbolizar o mundo" (Silva, 1998: 46). Isso implica em que todo indivíduo

normal tem uma capacidade intrínseca para ler, uma capacidade cognitiva e não uma herança genética ou um dom, como afirmam alguns teóricos. Em vista de tal conhecimento é que se questiona o fracasso de tantas crianças no processo de aprendizagem da leitura e também após a fase de decodificação ou reconhecimento da escrita, grande parte dos alunos não consegue passar para a fase da leitura compreensão, construção do sentido.

A leitura é, fundamentalmente, uma prática social. Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, da escola, do trabalho etc. (...) Todos os seres humanos podem se transformar em leitores da palavra e dos outros códigos que expressam a cultura, (Silva, op. cit.:47).

Para o autor em tela, o processo de formação do leitor passa primeiro por uma questão de caráter material e social, isto é, o primeiro momento da aprendizagem da leitura é realizado no ambiente familiar, onde os pais leitores vão inserindo os filhos no mundo da escrita de maneira afetiva e não pedagógica, através da leitura de histórias infantis, gibis e outros objetos de leitura, mediando o contato da criança com a escrita. É aí que surge o primeiro problema que o autor tem evidenciado ao longo de seus estudos, registrados em suas obras. Os lares brasileiros não possuem as mesmas condições materiais nem culturais para promoverem igualmente essa etapa preliminar da aquisição da habilidade de ler. Em muitos lares não há pais leitores, não há livros. Nesse caso, é dever da escola elaborar seus planos de ensino, tendo em vista essas diferenças socioeconômicas, se não quiser acentuar ainda mais as desigualdades.

A literatura tem apregoado que bom leitor é aquele que lê muito. Morais (1996) afirma que "Os bons leitores não somente lêem melhor, mas também muito mais que os leitores medíocres. (...) Os que lêem melhor lêem mais, aumentam mais depressa seu vocabulário, e por conseguinte lêem ainda melhor e ainda mais, segundo um efeito de bola de neve que contribui para aumentar a diferença entre os bons e os maus leitores" (p. 246).

Dado ao panorama onde não se está acostumado a ver leitores, a existência de uns raros faz a diferença, principalmente em se tratando de crianças e jovens. Por isso, em geral

esses leitores distinguem-se da maioria à sua volta, considerada não-leitores. "Os leitores melhores são positivamente estimulados pelos que os cercam, são mais confiantes e apreciados, e isso os estimula ainda mais a exercer uma atividade em que se sentem eficazes e gratificados. Eles têm tendência a escolher parceiros de jogo que também lêem muito e a pedir livros como presente, criando assim um ambiente altamente propício para a melhora constante de sua capacidade de leitura" (Morais, op. cit.: 246) Infere-se que crianças oriundas de ambiente familiar favorável à leitura são favorecidas também na escola, que elogia e valoriza suas qualidades de leitores, proporcionando-lhes estímulos para que sejam cada vez melhores.

Segundo o autor em pauta, "criança que tem capacidades importantes tende a encontrar-se com seus pares na escola". "Os grandes espíritos se encontram" porque pertencem a famílias de nível social elevado, que em geral moram no mesmo bairro e colocam seus filhos em escolas que atendem a suas aspirações sociais. Com base em pesquisas, o autor afirma que "o meio escolar contribui para esse processo em que os "ricos" se enriquecem". O autor adverte que:

Não pode haver verdadeira democratização da leitura se não houver uma redistribuição da frequência às escolas que permita obstar, e não favorecer ainda mais, a desigualdade cultural das crianças no momento em que entram na escola. A democracia não implica que todas as crianças saiam da escola com o mesmo nível. Ela implica simplesmente que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, quer dizer, que não se considere uma igualdade de oportunidades o simples fato de que cada criança esteja em classes que têm a mesma denominação. É preciso que se leve em conta a grande diversidade que existe entre as escolas, (Morais, 1996: 247).

Para os professores que têm a preocupação com a formação do leitor, o grande desafio é fazer com que o aluno leia, sem que seja preciso usar métodos coersivos, como avaliar a leitura com provas ou trabalhos, ou sem que tenha de fazer discursos sobre o valor da leitura. Bamberger (1991: 31) afirma que "O que leva o leitor jovem a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual".

Para o autor, motivação e interesse têm conceitos diferentes. A motivação liga-se a "impulsos e intenções logicamente determinados que orientam o comportamento". Já o interesse é o resultado de atitudes e experiências emocionais. "Tanto as motivações quanto os interesses do indivíduo refletem-se em seu modo de vida". No processo de aprendizagem, o interesse é mais decisivo que a inteligência, segundo o autor. (op. cit.: 32)

Bamberger reforça sua tese sobre o interesse, alertando que não se pode confundir interesse com preferência, porque esta tem caráter relativamente passivo, uma questão de escolher uma coisa entre várias possibilidades, enquanto que o interesse não implica em simples opção, visto que implica em dinamicidade e ação que levam a outras possibilidades.

Na verdade o autor não deixa claro a sua distinção entre motivação e interesse, porém fica evidente que, para ele, o interesse tem peso bem maior na atitude de ler.

1.4. O sujeito leitor

Caracterizar o sujeito leitor, traçar o perfil do leitor autônomo, assíduo, maduro e competente é uma tarefa complexa, tendo em vista que essa caracterização varia conforme o enfoque que se pretende ou a abordagem teórica.

Magalhães e Alçada (1990), com base em análise de pesquisas quantitativas de vários países, concluíram que para distinguir leitores de não-leitores, são utilizados critérios como: a) compra de livros; b) percentual do salário investido na leitura; c) quantidade de livros que se possui; d) familiaridade com livrarias e bibliotecas; e) tempo dedicado à leitura; f) qualidade dos objetos de leitura; g) frequência a bibliotecas etc.

Nas pesquisas de caráter quantitativo, informações como essas são realmente importantes, pois visam traçar o panorama do assunto em questão e têm também sua importância em pesquisas qualitativas, no sentido de fornecer dados já elaborados.

Mas o leitor pode ser focado também do ponto de vista dos seus procedimentos de leitura, dos recursos de que se vale para compreender o que lê, que mostram a sua competência. Neste sentido, Coste (1988: 19) elenca uma série de fatores que caracterizam o sujeito leitor maduro, baseado na didática dos línguas. O sujeito leitor, então, é aquele:

- que superou a fase da leitura palavra por palavra e passou à utilização plena de sua capacidade perceptiva, que lhe permite apreender os blocos gráficos mais importantes em cada lance, em fixações sucessivas;
- que libertou-se da vocalização ou subvocalização;
- que usando seus conhecimentos do léxico, de morfosintaxe, de semântica e retórica, é capaz de prever o que segue no fio condutor do texto;
- que possui mecanismos e estratégias suficientes para melhor apreender as informações do texto;
- que é capaz de levantar hipóteses sobre o sentido do texto, confrontá-las com elementos do próprio texto, para confirmá-las, refutá-las ou ajustá-las;
- que dispõe de uma variedade de mecanismos de leitura, podendo selecioná-las conforme o tipo de texto e de leitura;

No caso desta caracterização elaborada por Coste (op. cit.), os aspectos enfocados são as capacidades lingüística e textual do leitor. Embora tenha havido a preocupação e o cuidado em observar esses aspectos do sujeito leitor na constituição do *corpus*, o presente trabalho não tem a pretensão de analisá-los, pois preferiu-se uma abordagem mais voltada à Lingüística Aplicada, ou seja, a relação que se estabelece entre o sujeito leitor e a leitura - nos meios familiar, social e escolar.

Lajolo (1985) afirma que "a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo". Para a autora, maturidade em leitura se constrói no decorrer do tempo, na intimidade com muitos livros e outros objetos portadores de texto. Ela define o sujeito leitor como sendo "aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida". (op. cit.: 53)

Brandão & Micheletti (1997) respaldadas por uma concepção em que a leitura é um processo de enunciação e o leitor é o co-enunciador, isto é, aquele que faz o texto funcionar, traçam um perfil de leitor crítico que aqui se transcreve:

- Não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;
- É cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;
- É produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador;
- É, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações.

O leitor competente, em geral, é curioso e interessado. Como conseguiu acumular conhecimentos através das várias leituras, ele questiona, compara, estabelece relações, conflita, concorda, discorda, enfim, o leitor experiente não é um mero receptor do texto.

Foucambert (1994: 29) também esboça um perfil do leitor, do ponto de vista de suas habilidades na interação com o texto. O autor considera leitor aquele que sabe avaliar o livro, julgando-o bom ou ruim na medida em que atende às suas expectativas. O não-leitor não sabe fazê-lo porque não possui critérios, nem conhecimentos suficientes para tal. Se não encontra as informações de que necessita, atribui a si a falha, acha que não sabe procurar, não duvida do livro e tem uma postura inferiorizada diante dele, como diante de um objeto sagrado. O leitor busca o significado diretamente através de fixações amplas, isto é, da apreensão de grandes blocos de palavras em um único lance visual.

O leitor inexperiente ou não-leitor para processar a escrita precisa da vocalização, caso contrário não chega ao significado. O leitor faz predições, formula hipóteses e as verifica. O não-leitor constrói outro significado a partir do texto.

Morais (1996) insiste na questão do exercício da leitura como fator importante para aumentar a capacidade de ler e, conseqüentemente, formar leitores competentes. Porém o autor adverte que o leitor assíduo melhora a cada leitura e isso contribui para acentuar as diferenças individuais. Perto desses leitores, os que lêem pouco podem ser vistos como leitores medíocres.

O não-leitor lê ocasionalmente, por necessidade, afirma Foucambert (op. cit.). Por isso, quando precisa ler, encontra muitos obstáculos no texto, lê devagar, com grande esforço. Essas dificuldades acabam por afastá-lo cada vez mais da leitura dos objetos escritos.

Outra questão que se coloca, quando se trata de sujeitos leitores assíduos, diz respeito ao interesse dos jovens pela leitura. A questão dos interesses de leitura é bastante complexa, pois implica em diferenças sociais, culturais, intelectuais e individuais. Cada adolescente tem mundo particular de necessidades, interesses e expectativas.

Wendelinezink (1983, apud Borba, 1999) afirma que, embora os interesses dos adolescentes não sejam os mesmos, eles preferem ler os livros indicados por seus amigos a ler os que seus professores determinam.

Wornicov et. al. (1986, apud Borba, 1999) diz que uma boa maneira de provocar o interesse do aluno pela leitura é dar-lhe a liberdade de escolher o livro. Porém os autores alertam para o risco de o aluno se impressionar pela aparência externa e decepcionar-se com o conteúdo. Uma forma de evitar que os alunos tenham contatos desagradáveis com os textos escritos é fornecer-lhes as informações prévias e necessárias sobre os livros, que os levem a fazer a escolha acertada.

Marshall (1988, apud Borba, 1999) afirma que os adolescentes interessam-se pela leitura quando há um referencial individual no ambiente familiar ou na escola; quando um livro desperta-lhes curiosidade; quando a leitura é uma atividade pedagógica com o objetivo de ganhar nota; para buscar uma informação específica para trabalhos escolares.

Há que se considerar, ainda, que a motivação e o interesse pela leitura dependem de fatores como a intenção do leitor e sua preferência. Bamberger (1991: 36) apresenta quatro tipos de leitores que devem ser lembrados aqui: 1) o tipo romântico é o que prefere as histórias que exploram o mágico, o fantástico, as aventuras improváveis e os amores

impossíveis; 2) o tipo realista é aquele que se opõe radicalmente ao romantismo, tendo preferência pela leitura do que é mais real, como revistas especializadas, por exemplo; 3) o tipo intelectual gosta de aprender, de saber. Prefere leitura informativa a ficcional, porque está sempre em busca de razões; 4) o tipo estético aprecia a sonoridade das palavras, o ritmo, a rima. Não só gosta de poesias, como decora-as, copia-as e as relê com frequência. O autor alerta para o fato de que os tipos não se constituem em uma forma "pura". Normalmente há no leitor uma tendência para os tipos apresentados. Bamberger (op. cit.: 36) mostra um trecho da obra de Wolgast, datada de 1896, que já chamava atenção para a questão dos tipos de leitores. Considerou-se também importante registrá-lo aqui neste trabalho.

A diversidade dos tipos de leitor entre os jovens deve ser levada em conta na biblioteca da escola. Cumpre proporcionar felicidade à criança à sua própria maneira, dentro dos limites do bom-gosto. O direito que tem a criança ao material de leitura que se ajusta aos seus gostos e à sua natureza deve ser mais do que nunca enfatizado numa era em que tudo nos empurra para a cultura de massa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries) o leitor competente é aquele que

Sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e outros textos já lidos (p. 70).

O foco desta pesquisa está voltado para o sujeito leitor. É ele que deverá fornecer as pistas que se pretende seguir para se explicar como o sujeito se torna leitor. De acordo com o que se estudou para elaborar este tópico, o leitor é aquele que lê além da média normal do seu grupo. Por ler mais, o leitor tem maior facilidade na interação que se processa no ato de ler. É mais rápido, mais perspicaz, mais criativo, crítico, curioso e interessado. O exercício persistente de ler possibilitou-lhe criar seus próprios mecanismos de leitura. O leitor tem necessidade de ler. Está sempre buscando e parece não achar nunca o que procura, porque quando encontra, já projetou sua expectativa de resposta muito além do que encontrou. O

leitor é o questionador que vai ao encontro da informação, não fica esperando que alguém a traga enlatada, empacotada, pronta para o consumo.

1.5. O leitor e a leitura no ambiente familiar

Silva (1983: 87) esclarece que "todas as crianças, por serem descendentes da espécie humana, possuem um potencial funcional (biológico e psíquico) para ler o mundo bem como os diferentes tipos de símbolos que expressam o mundo. Esse potencial desponta, em termos de conhecimento e ação, a partir do momento em que a criança recebe estímulos sócio-ambientais dentro de relações familiares e sociais específicas ". Antes mesmo de nascer, no ventre da mãe, a criança começa a aprender. Aprende, por exemplo, que movimentando-se pode encontrar a posição mais adequada, a que lhe dá maior conforto. Essa aprendizagem continua ao nascer, quando ela vai aprendendo a dar sentido às coisas, às pessoas, aos objetos a sua volta. Ela vai construindo a sua leitura do mundo, através do convívio com a família e com as experiências que vai acumulando. Experimentando, observando e analisando os exemplos dos que estão a sua volta, a criança aprende a aprender. Assim, expressa-se Silva (1983: 57):

a gênese de dicotomias como "ler X não ler", "gostar de ler X não gostar de ler", "atitude positiva X atitude negativa frente à leitura", "ler mais X ler menos" etc. depende, fundamentalmente, das incitações do meio sócio-cultural (família, escola e sociedade), isto é, da quantidade e qualidade dos estímulos encontrados no meio onde vive a criança e das relações que ela trava com esses estímulos (leitores, livros e situações de leitura).

Há muitos e expressivos estudos realizados por pesquisadores que constataram a relação entre leitor assíduo, autônomo e competente e ambiente familiar favorável à leitura, como Silva (1983 e 1998), Bamberger (1991), Soares (1995), Allende & Condemarin (1987) etc. A dedicação dos pais, em proporcionar situações de letramento, como apresentar aos filhos os sons da língua e as representações desses sons, a leitura de histórias infantis, a contação de histórias de vida são fatores altamente significativos na formação do leitor. Neste

sentido, Allende & Condemarin (1987: 203) alertam para a necessidade de a família e a escola entrarem em sintonia, a fim de garantirem o sucesso da criança enquanto leitor.

"Para conseguir que os alunos leiam e se convertam em leitores interessados e seletivos, não basta o trabalho do educador. É necessário também a colaboração sistemática da família e da comunidade, porque demasiadas instituições e meios audiovisuais lutam para ocupar o tempo livre dos estudantes " (Allende & Condemarin, 1987: 203).

Os autores acima citados, analisando resultados das pesquisas que enfocavam a aprendizagem da leitura, observaram algumas evidências da participação da família nos casos de sucesso, como em Durkin (1981) que, estudando casos de alunos que aprenderam a ler precocemente, constatou serem esses alunos provenientes de famílias que cultivavam o exercício da leitura, cujos pais gostavam de estar com os filhos, acompanhando-os nas atividades escolares e de lazer, comentando, respondendo perguntas e incentivando, sem com isso tentar ensiná-los, sem assumir as funções do professor. Nessas famílias todos liam e havia pelo menos um leitor assíduo.

Vale ressaltar um ponto de extrema importância, quando se trata da influência da família na formação do leitor, que é o diálogo, a conversa, o comentário sobre coisas e fatos; o responder perguntas; o incentivo, mostrando valorizar o esforço intelectual do filho. O fato de os pais serem leitores, por si só não significa que os filhos também o serão. O que parece realmente influir no comportamento da criança é a qualidade do tempo que os pais dedicam a ela, a relação deles com os livros e como fazem os livros chegarem até o filho.

Nas pesquisas analisadas por Allende & Condemarin (op. cit.) aparece também a participação de irmãos mais velhos no processo de formação do leitor. Irmãos que ajudam nos deveres escolares, que respondem perguntas, que brincam de escolinha, que lêem histórias e que promovem a relação livro-leitor aprendiz-ambiente familiar. Em decorrência desses

estudos que realizaram, os autores concluíram que "os bons leitores e os leitores precoces vêm de lares em que os pais proporcionam um modelo de leitura aos filhos e incentivam suas experiências, ajudam-nos a manejar a linguagem e fornecem-lhes material de leitura". Concluíram também que "os pais, os irmãos e os companheiros mais velhos exercem importante papel como tutores dos menores na tarefa de ensiná-los a ler. Os tutores também conseguem significativa melhora nas suas habilidades leitoras". (p. 205).

Os autores em pauta comentam ainda outras pesquisas como a de Mc Donald (1976) que após analisar as correlações entre rendimentos acadêmicos, aptidões, fatores sócio-econômicos e fatores instrucionais, concluiu que somente 36 por cento da aprendizagem do aluno se devem ao ensino escolar. Os outros dois terços do conhecimento da criança são obtidos em casa e na comunidade. Pensando na realidade brasileira, na qualidade questionável do ensino e na situação de precariedade da maioria das famílias, o resultado dessa pesquisa é preocupante e leva a refletir sobre a importância da interação escola-família, principalmente as escolas públicas que lidam com alunos das classes menos favorecidas econômica e culturalmente. Muitos pais poderiam ajudar seus filhos se soubessem como fazê-lo. Allende & Condemarin (op. cit.) relatam uma experiência de McKinney (1976), que ensinou um grupo de pais a orientar seus filhos nos estudos de leitura e matemática, em um curso que teve a duração de 30 horas. A avaliação dessa experiência mostrou que os alunos que receberam a ajuda dos pais participantes do curso tiveram um rendimento muito melhor, assim como passaram a ter uma atitude mais positiva em relação à escola e aos colegas.

Morais (1996) aborda a questão da transferência de responsabilidade da família para os professores e vice-versa, quando se trata do ensino da leitura. Enquanto as partes medem forças, o sujeito da leitura fica, muitas vezes, esquecido e desassistido. Para o autor, o ideal é que pais e professores assumam cada qual sua responsabilidade para devolverem ao jovem leitor o seu papel de "ator principal" no processo de ensino aprendizagem da leitura.

Magalhães e Alçada (1990: 19), referindo-se à relação leitura-criança-família, afirmam que, crianças que não têm livros em casa dificilmente serão leitores; crianças cujos pais nunca leram talvez se mantenham também à margem da leitura; crianças submetidas a uma pressão muito forte dos acontecimentos do cotidiano não terão disponibilidade para pegar num livro; crianças sobrecarregadas por tarefas caseiras não seriam, até por certo, autorizadas a "perder tempo" com livros. Essas situações refletem a realidade da maioria das crianças e jovens das escolas públicas brasileiras, que está representada aqui neste trabalho pelos sujeitos que compõem o grupo C do *corpus* que será estudado no Capítulo 3. Jovens sem história familiar de leitura, sem um modelo a seguir, sem o exemplo de casa que constrói o hábito, sem livros. No entanto, continuam as autoras antes mencionadas, existem, nas salas de aula, crianças de meios desprestigiados que contrariam essas regras e tornam-se os melhores alunos e os mais assíduos leitores. Esses leitores que não têm livros satisfazem a sua vontade de ler, buscando-os por empréstimo às bibliotecas, ou recorrendo a amigos, parentes e até mesmo aos professores. A vontade de ler desses alunos supera as dificuldades em relação ao acesso aos livros.

A bem da verdade, essa situação gera dois riscos que devem ser considerados, alertam Magalhães e Alçada (op.cit.) Um deles é que esses leitores esforçados são vistos por seus professores como exceções e por isso não se podem generalizar. Outro risco é que os outros alunos, que não conseguiram vencer os obstáculos para tornarem-se leitores, são vistos como aqueles que não se esforçaram, não quiseram, porque são preguiçosos. Nesses casos há uma tendência do professor em assistir mais sistematicamente aqueles que não necessitam mais de tanta ajuda, ficando os demais fadados a engrossarem as estatísticas de não leitores.

Bamberger (1991) é mais um dos estudiosos das questões da leitura que ressaltam a importância do trabalho dos pais como intermediadores entre a criança e os livros na fase que antecede a escola.

Uma das coisas que as crianças devem pegar e ver são os livros e as gravuras. Antes mesmo que a criança seja realmente capaz de compreender o texto, os pais devem ler em voz alta e falar-lhe sobre o livro, contemplando com ela as gravuras e nomeando as coisas que nelas vêem. Dessa maneira, a linguagem da criança se desenvolve juntamente com seu interesse pelos livros. Se os pais mostrarem as palavras que explicam os livros de gravuras, também despertarão o interesse pela leitura e assim se formará o primeiro "vocabulário ocular", o que já é uma boa preparação para a leitura, (op. cit.:71).

O autor acrescenta ainda que a relação dos pais com os livros, como a organização de uma biblioteca, a compra de livros, o costume de dar livros de presente etc., repercute positivamente na formação de filhos leitores.

É inegável a importância da participação da família na formação do leitor. Sendo um exercício de alta complexidade, a aprendizagem da leitura, principalmente no início, requer muita dedicação do mediador, paciência, exclusividade e carinho. Se iniciada em casa, primeiro com a leitura para os ouvidos, nas historinhas infantis, lidas pela mãe, pelo pai ou por um irmão; depois com a pseudo leitura, aquela que a criança realiza após ter decorado o texto tantas vezes repetido, com certeza a aprendizagem formal será mais fácil, rápida e efetiva. Quanto à prática continuada da leitura e a formação do gosto, também o ambiente familiar é o melhor laboratório. As leituras comentadas e discutidas sobre um artigo de jornal, de revista, uma correspondência recebida no trabalho, um livro lido, um filme, o programa da televisão etc. tudo isso exerce uma grande influência no comportamento de leitura dos filhos, que sentem a necessidade de ler também para participar das conversas, para emitir opiniões sobre os assuntos, e para imitar as pessoas que admiram.

1.6. A leitura na escola

Em se tratando de leitura e escola, Silva (1994: 40) assim se posiciona: "No meu ponto de vista a questão da produção de leitores assíduos e críticos está íntima - e necessariamente - amarrada à questão das oportunidades educacionais e da existência do ensino de qualidade no âmbito das escolas". Porém, na escola pública onde estuda a maioria

das crianças e jovens brasileiros, o ensino da leitura é marcado pela fragmentação e pela descontinuidade. Primeiro, porque a responsabilidade pelo ensino da leitura é atribuída ou apenas ao professor alfabetizador ou, com exclusividade, ao professor de Língua Portuguesa. Segundo, porque não existe uma sistematização do ensino da leitura como uma ciência que tem teorias e métodos próprios. Embora o objetivo do ensino da língua seja formar cidadãos competentes enquanto falantes, ouvintes, escritores e leitores, a escola concentra seus esforços na escrita, de forma fragmentada. Assim, acaba não conseguindo capacitar o aluno nem para uma coisa nem para outra. Prova disso é o número elevado de iletrados sociais, aqueles que depois de saírem da escola não mais lêem nem escrevem, por não conseguirem fazê-lo sem grande esforço.

Se o professor tem consciência da importância da leitura para o sucesso do aluno nas várias disciplinas e, conseqüentemente, para a continuidade dos estudos, se ele é um leitor e tem habilidades tanto para ler quanto para ensinar, então seus alunos, com certeza, terão oportunidades de ter contatos prazerosos com objetos portadores de texto, porque em geral o professor leitor é criativo e sempre dá um jeito para promover a leitura, ainda que a escola não ofereça as condições para esse trabalho. Mas se o professor ainda não se convenceu dessa importância, se não é leitor e não possui habilidades para trabalhar com textos, ou ele se omite em relação à leitura, ou então trabalha-a de forma desastrada, coercitiva. O aluno estuda um ano com um professor leitor; outro ano, com um professor não-leitor e assim o processo se encaminha.

Perrotti (1990: 75-82) critica a postura tecnicista das práticas institucionais da leitura, para quem, o problema do desinteresse do aluno pela leitura na escola está intimamente associado às práticas tradicionais autoritárias, aos modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno, à inadequação dos métodos, à burocratização das bibliotecas. Na visão tecnicista, uma metodologia instrumentalizada pela animação, ou seja,

pela repetição de estímulos agradáveis, é capaz de vencer a resistência, o desinteresse do aluno e criar uma outra imagem mais atraente e positiva das atividades de leitura. Mas o autor adverte que atividades isoladas de animação da leitura estão sujeitas a sucumbir em curto espaço de tempo. Ele acredita numa mudança das práticas institucionais que parta de questionamentos que levem a um conhecimento profundo e global da representação social da leitura, como:

Em que medida o conhecimento, o desejo de saber, de descobrir é valorizado nas instituições de educação e cultura e na sociedade; em que medida aprender é entendido como desafio capaz de arrebatado o espírito, conduzindo, naturalmente, crianças e jovens à pesquisa, ao conhecimento, logo, à leitura; em que medida ocorrências institucionais aguçam curiosidades, procura de respostas, desejos de ler; em que medida as instituições e a sociedade estimulam o ato de conhecer enquanto aventura inesgotável, inquietação infinitamente renovável, renovada e renovadora? (Perrotti, 1990: 74)

Qualquer proposta que objetiva a construção de uma nova metodologia para o tratamento com a leitura na escola não pode prescindir de uma discussão ampla que leve primeiro à compreensão de que leitura, conhecimento e cultura não podem ser dissociadas na dinâmica educacional, pois é "com ações que levam à participação, à inserção crítica e plena no processo cultural global, com atitudes promocionais que respondem a desejos efetivos de conhecimento que se poderá gerar e, mais que isso, manter imagens positivas da leitura junto a crianças e jovens" (Perrotti, 1990: 75).

O conceito de leitura que é veiculado na escola, em geral, é estruturalista, aquele associado à alfabetização, isto é, aprender a ler é aprender a decodificar o código lingüístico, decifrá-lo. Nesse momento de aprendizagem, é preciso aprender as "letras", que são isoladas da leitura para serem observadas e reconhecidas. "O que parece acontecer é que as "letras", na escola, muitas vezes, depois de isoladas no período da alfabetização, não voltam à leitura, que é onde elas fazem sentido".(Souza, 1994: 75) Depois dessa primeira fase da aprendizagem da leitura, que exige a presença constante do professor, da sua mediação entre o aluno e o escrito, o que o aluno evolui, o que ele cresce enquanto leitor é quase sempre por um esforço próprio, porque nas séries seguintes, quando além de decifrar o código ele tem de entender o sentido,

ele não tem mais o mediador. A forma natural de aprendizagem da leitura seria a continuidade do processo de letramento, implementada com variados tipos e gêneros de textos, com variados graus de dificuldades para que o aluno tivesse oportunidade de, construindo seu conhecimento de forma gradual, globalizada e consistente, construir também sua competência e maturidade enquanto leitor, ao longo das séries do ensino fundamental. "A escola seria o espaço onde, mediados pelo professor, se poderia fazer a leitura das leituras: da prosa, da poesia, da ficção, da não-ficção..." (Sousa, 1994: 75).

Inspirados em programas e projetos de leitura que visam à sedução do leitor, não como leitor que constrói sentidos, mas como leitor que consome literatura, através de mecanismos, como *Leia mais*, slogan de uma campanha publicitária, professores menos preparados promovem atividades de leitura na escola, como contação de histórias, dramatizações dentre outros, acreditando ser possível formar leitores com eventos esporádicos. Para se formar leitores na escola é preciso de trabalho consistente, constante, persistentemente. É necessário também que se preparem os professores, que se viabilizem recursos materiais e que a escola, como um todo, se sensibilize para essa tarefa.

Um estudo que objetiva saber como o sujeito se torna leitor assíduo, autônomo e competente, através de sua história de convivência com o livro e com os outros objetos portadores de texto, precisa necessariamente passar pela escola, verificar como se dá o ensino e a aprendizagem da leitura.

Na escola, a leitura está presente em todas as disciplinas do currículo, sendo citada nos planejamentos anuais, bimestrais e outros como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o seu ensino como conteúdo curricular tem suscitado muita inquietação e discussão, sendo motivo inclusive para grandes eventos nacionais como o COLE (Congresso de Leitura do Brasil), por exemplo.

Silva (1992: 33) afirma que os guias curriculares em geral apresentam a leitura de forma superficial e, por falta de conhecimento das teorias que orientam sua prática, seu ensino na escola parece ser realizado ao acaso. Apesar de ser exigido em todas as disciplinas como forma de aquisição do conhecimento e de novas experiências, o ensino da leitura e a formação do sujeito-leitor são vistos como uma responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. Assim, a má formação da competência, do hábito e do gosto é atribuída exclusivamente ao professor de Português. Silva (Idem: 34) ressalta ainda que o problema da leitura na escola, além de passar pelo grande equívoco de que "alfabetizado" o aluno é capaz de ler qualquer texto, há também a questão do despreparo dos professores formados nos cursos de Letras e Pedagogia que, salvo algumas exceções, não recebem a orientação formal para trabalhar com o ensino da leitura.

Para esse pesquisador, para desenvolver o hábito da leitura, tanto as escolas como as famílias brasileiras teriam que oferecer condições de acesso ao livro aos alunos. Porém, grande parte das escolas não possuem biblioteca e, quando possuem, o acervo é precário, desatualizado, o espaço é improvisado e nem sempre se faz bom uso do que tem. Como o preço dos livros está fora do alcance da maioria das famílias dos alunos, em casa não há leitura do objeto livro nem de outros objetos portadores de texto que despertem o interesse da criança e do jovem para ler. Em algumas famílias existe a prática da leitura da Bíblia, há a leitura do livro didático.

O trabalho de grande parte dos professores nas atividades de leitura resume-se em quantificar os acertos e erros dos alunos. Não se faz a leitura das leituras dos alunos, pois nas questões, em geral, só se permite uma resposta. É a leitura singular coletiva, aquela que todos devem dar a mesma resposta a uma questão do texto, sob pena de perder ponto se não coincidir com a resposta do gabarito do professor. Essa prática, que não permite a leitura plural, também não promove mudança, não estimula a mudança do não-leitor em leitor.

Como quem tem o papel específico de ensinar formalmente, de promover situações de aprendizagem, o professor precisa ter um conhecimento globalizante do que vai ensinar. É necessário que conheça as concepções de leitura, os modelos e as teorias que dão suporte ao processo de ensinar e aprender. Além disso, é fundamental, é condição imprescindível, que esteja realmente convencido da importância da leitura.

"Na escola, é o professor o intermediário pessoal e personalizado entre o mundo da juventude e o mundo da cultura: o representante da cultura elaborada junto aos jovens. Para progredir na cultura, o aluno necessita do filtro de uma personalidade" (Snyders: apud Silva, 1994: 41).

Para Solé (1998) o problema do ensino da leitura na escola não é apenas uma questão de método, mas de conceitualização do que é leitura, das formas de avaliação, do lugar que ocupa nos planos de ensino, dos recursos que são oferecidos para promovê-la e das propostas metodológicas. A autora critica a prática que é freqüente na sala de aula, conforme constatado em pesquisas, onde a seqüência da atividade de leitura consta de: a) leitura do texto em voz alta, por vários alunos, cada um lendo um parágrafo, ou fragmento, sendo corrigido pelo professor ou pelos outros que acompanham, caso cometa algum erro; b) respostas ao questionário elaborado pelo professor ou do próprio livro didático; c) realização de exercícios que abordam questões gramaticais de ortografia, morfologia, sintaxe e, eventualmente, compreensão da leitura. Quanto a essa prática, Solé comenta:

Esta seqüência merece alguns comentários. Em primeiro lugar, deve-se dizer que, embora seja freqüente encontrá-la ao longo do Ensino Fundamental, sua continuidade também parece garantida no atual Ensino Médio, o que não quer dizer que este seja o tratamento exclusivo que a leitura recebe na escola, (...) mas resume bem o que é indicado nas orientações didáticas usadas ou nas diretrizes que geralmente acompanham o material didático destinado às crianças, (1998: 34 -35).

A autora lembra que, na etapa inicial da leitura, o professor dedica grande quantidade de tempo e esforços fazendo com que os alunos descubram os segredos do código escrito, utilizando-se de diversos recursos e de diversas abordagens. Depois, quando o aluno

já tem condições de enfrentar textos mais elaborados, o trabalho de leitura passa a seguir à seqüência acima descrita.

Zilberman (1995: 123-128) faz uma retrospectiva das políticas públicas e dos programas de incentivo à leitura no Brasil desde o período colonial, enfatizando os últimos vinte anos, quando na década de 70 iniciam-se várias ações de difusão da leitura como o financiamento de publicações de obras literárias (Instituto Nacional do Livro); os programas de distribuição de livros didáticos e as "Salas de Leitura" pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE); os programas "Ciranda de Livros" e "Viagem à Leitura" (iniciativa privada), concluindo que o problema da leitura ainda persiste. Para ela, todos esses esforços não foram suficientes para mudar o quadro de precariedade da leitura, devido ao modelo econômico do país, que impede grande parte da população de ter acesso aos livros e, também, devido à pobreza e ineficiência da escola.

Silva e Zilberman (1995) afirmam que, no Brasil, a leitura passou a ser um campo delimitado de pesquisas teóricas e metodológicas, em meados dos anos 70, graças ao desenvolvimento das ciências da linguagem (psicolinguística, sociolinguística, análise do discurso, teoria da literatura e pedagogia) e ainda por consequência dos problemas sociais que geraram a "crise da leitura" (deficiência do processo de alfabetização, falta de leitura na sala de aula, má qualidade do objeto a ser lido, concorrência com a televisão).

Em decorrência disso, a leitura tornou-se também um espaço de discussão através dos congressos, dos cursos e das publicações. A bibliografia sobre o assunto hoje é expressiva e o enfoque é o professor. Ao contrário da iniciativa privada que financia programas de leitura, e dos meios de comunicação de massa que divulgam a leitura como objeto de consumo, as produções visam à capacitação do professor, à sua formação como leitor competente na sala de aula e como orientador da aprendizagem da leitura.

Outra característica do paradigma vigente, observado nas falas do 12º COLE, realizado de 20 a 23 de julho de 1999, UNICAMP, Campinas-SP, é a preocupação em desmitificar a leitura e seu objeto. A idéia defendida durante muito tempo por profissionais de prestígio, de que o bom leitor é o leitor de literatura erudita, é hoje fortemente criticada, assim como critica-se a hierarquização dos textos.

A escola atribui a falta de interesse dos alunos pela leitura do texto escrito à grande variedade de estímulos audiovisuais que a tecnologia coloca à disposição de crianças e jovens, mas até agora não há um esforço em utilizar esses recursos como objetos de leitura. Por outro lado, é preciso reconhecer que as crianças das escolas públicas não estão tão expostas assim às modernas tecnologias. Lá no bairro mais afastado da cidade, onde imperam a pobreza e a miséria, onde a tecnologia ainda não chegou, lugar propício para desenvolver o gosto pela leitura, existe uma escola pública também miserável. Não possui livros, não possui recursos materiais nem humanos para trabalhar com a leitura. Em geral, os professores dessas escolas trabalham de dois a três turnos de aulas, fator que vai gerando um embotamento da criatividade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o ensino e a aprendizagem processam-se através de três variáveis: o aluno, o objeto de ensino e aprendizagem (o conhecimento) e a mediação do professor.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem, (BRASIL, 1998, p. 22).

A mediação do professor é fundamental no processo, pois é ele o organizador de ações e o orientador das atividades. No trabalho com a leitura de textos escritos, não se pode perder de vista o compromisso da escola com a formação do aluno para o exercício pleno da cidadania. Assim, em meio a um número quase ilimitado de tipologias textuais, que variam

em função da época, das culturas e das finalidades sociais, o professor deve "priorizar os textos que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada" (op. cit.: 24).

Para seguir as orientações dos PCNs, no que se refere à leitura, a escola deve: 1. Subsidiar o aluno para que seja capaz de selecionar textos segundo seu interesse e suas necessidades; 2. Oportunizar ao aluno a familiarizar-se com diversos tipos e gêneros textuais, para que ele possa ler de maneira autônoma, desenvolvendo sua capacidade de criar suas estratégias e seus mecanismos de leitura; 3. Promover o contato do aluno com textos cujas leituras sejam desafiadoras à sua condição atual; 4. Promover discussões a respeito dos textos lidos, levando o aluno a se posicionar criticamente e/ou diante da crítica, valer-se do próprio texto ou de sua prática enquanto leitor; 5. Instrumentalizar o aluno para que ele desenvolva habilidades que o ajudem a compreender a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; 6. Capacitar o aluno a aderir ou recusar as posições ideológicas veiculados nos textos que lê (BRASIL, 1998:50,51).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA COLETA DE DADOS

EM BUSCA DO SUJEITO LEITOR

2.1. Delimitação da pesquisa

O trabalho de pesquisa e coleta de dados que permitiu a busca do sujeito-leitor foi realizado entre os meses de abril e agosto de 1998, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Porém, até o mês de novembro do mesmo ano, mantiveram-se contatos com os sujeitos constituintes do *corpus*, retomando alguns pontos não esclarecidos ou informações incompletas da primeira entrevista.

Dada a dificuldade em encontrar leitores assíduos fora do espaço escolar, como em bibliotecas, livrarias, sebos e locadoras de livros, conforme se tentou inicialmente, decidiu-se buscá-los nas escolas, lugar de desenvolvimento formal de habilidades, hábito de ler e do gosto pela leitura. Os pontos de referência da pesquisa foram as escolas Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, Escola Estadual Joaquim Murtinho e Escola Municipal Bernardo Franco Baís.

A escolha das escolas onde se buscou o leitor para a constituição do *corpus* foi em parte fundamentada em conhecimentos teóricos e, em parte, aleatória. Inicialmente, fez-se contato com várias escolas, e até começou-se trabalhar na seleção dos alunos. Mas diretores de alguns desses estabelecimentos começaram a dificultar muito o trabalho. Incontáveis vezes teve-se que sair dessas escolas sem conseguir um único contato com professores ou com alunos e isso estava atrasando o andamento dos trabalhos. Procedeu-se a uma avaliação da situação e delimitou-se o campo da pesquisa.

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora faz parte do cenário da pesquisa, por ser uma das escolas privadas da cidade que proporciona condições favoráveis de acesso aos objetos de leitura aos alunos, fator considerado importante para a formação do leitor, pois como pondera Silva (1994: 40) "a questão da produção de leitores assíduos e críticos está íntima – e necessariamente – amarrada à questão das oportunidades educacionais e da existência do ensino de qualidade no âmbito das escolas". Vale lembrar que esse colégio atende a uma clientela considerada privilegiada social e economicamente. Pretendeu-se verificar se a escola bem equipada com livros e demais objetos de leitura, como revistas, periódicos, jornais etc. exerce maior influência na formação do leitor do que a escola que não os possui, e como se dá essa influência. O Colégio ocupa uma extensa área no centro da cidade. É um complexo escolar com quadra coberta, pátio com jardim, área de recreação infantil, salão nobre, biblioteca etc. A biblioteca é informatizada, ampla, possui ambiente para estudo individual e coletivo, possui um acervo razoável que atende bem às necessidades dos alunos e dos professores. Os alunos referem-se a ela como espaço muito agradável para leitura, estudo e pesquisa.

A Escola Estadual Joaquim Murinho também está situada no centro da cidade, na mais bela avenida, apresentando uma bonita e imponente fachada. Porém, internamente, é mais uma escola pública como tantas outras: instalações precárias, problemas sérios de espaço físico, de recursos materiais e humanos, enfrentando ainda muita ingerência política. Sua biblioteca tem um bom espaço físico, é bem localizada, tem muito boas condições de funcionamento. O acervo, entretanto, está pobre e envelhecido, porque muitos alunos que tomam emprestados os livros, esquecem-se de devolvê-los e não há funcionários para cuidar da biblioteca e controlar a dinâmica do empréstimo. Essa biblioteca é produto do Projeto Pró-Leitura, ao qual se referiu na Introdução e funcionou muito bem enquanto esteve sob sua administração.

A escola Estadual Joaquim Murтинho recebe alunos de todos os bairros da cidade. Dos mais centrais até os mais distantes e pobres, principalmente no Ensino Médio. Conhecer essa clientela é conhecer a realidade do ensino da rede pública. Por isso, ao optar por essa escola, pensou-se nesse tipo de representatividade.

A Escola Municipal Bernardo Franco Baís também é central. É um prédio antigo que passou por incontáveis reformas e ampliações, devido ao aumento constante da clientela. Apesar de conservada e cuidada, a escola não apresenta atrativos físicos e materiais para o estudo. Não tem pátio, as salas são pequenas para o número de alunos e a biblioteca funciona precariamente, em uma sala pequena, apertada e tem um acervo mínguao e pobre. À noite, turno em que foram realizadas algumas das gravações da pesquisa, os funcionários do corpo administrativo da escola vão para a biblioteca assistir a jogos de futebol ou outros programas na televisão, o que inviabiliza a leitura ou atividades de pesquisa, conforme observação *in locu* e relato dos alunos. O motivo da escolha foi que, além das características parecidas com as da Escola Joaquim Murтинho, essa escola oferece o curso de Contabilidade, noturno, que tem uma clientela bem específica, cujo centro de interesse são os números, a matemática financeira. Em geral, os alunos dali pararam de estudar durante algum tempo e voltaram buscando um curso profissionalizante (esse curso é da rede municipal em parceria com o SENAC). Uma grande parte deles vem de bairros muito distantes e são de condições econômicas muito precárias. Encontrar leitores em situação de leitura tão adversa quanto essa, pareceu importante para se atender aos objetivos desta pesquisa.

Os sujeitos que compõem o *corpus* que estão em Instituições de Ensino Superior foram inseridos no grupo pelas portas das escolas, isto é, por indicação de colegas e de professores com os quais eles conviveram antes de ingressar no ensino superior. Não houve uma intenção prévia de incluir acadêmicos.

2.2 Delimitação dos sujeitos

Para a composição do *corpus*, optou-se por jovens de idade entre quinze e vinte anos, pelos seguintes motivos: 1º) esta é a faixa etária dos alunos que estão cursando o Ensino Médio, tendo já passado por um período escolar que deve ter dado o suporte técnico para a compreensão da leitura e promovido o desenvolvimento de hábitos de ler; 2º) concordando que a aquisição da leitura é um processo gradual e cumulativo (Kato,1990) e acreditando que só se gosta de fazer o que se sabe fazer, infere-se que esses jovens já tenham desenvolvido habilidades e criado mecanismos e estratégias capazes de tornar a leitura uma atividade mais prazerosa, o que acaba por despertar o seu gosto; 3º) no Ensino Médio, o aluno entra em contato com a disciplina Literatura que, dependendo do professor, deve ser conhecida e entendida por suas obras mais representativas. Grande parte dos alunos só lêem as obras que serão cobradas nas avaliações. O leitor procura ler todas essas obras, com outros objetivos e, principalmente, com prazer. Este tipo de leitor é o de interesse a esta pesquisa; 4º) motivados com a iminência do concurso vestibular, os alunos que gostam de ler ou que têm uma tendência favorável para a leitura passam a buscar vários tipos de objetos de leitura como jornais, periódicos, revistas, jornais, além dos livros, para garantir um bom desempenho nas provas seletivas e conquistar uma vaga em uma Instituição de Ensino Superior.

Encontrar o sujeito leitor que correspondesse às exigências da pesquisa foi uma tarefa extremamente difícil e problemática, porque no início deste trabalho, pretendia-se buscar aquele leitor que lê fora do ambiente escolar, que escolhe seus objetos de leitura independentemente dos critérios pedagógicos, impostos pela escola. Pretendia-se verificar se o que se ensina sobre leitura na escola ultrapassa suas paredes, seus muros. Tentou-se, então, buscar o sujeito leitor nas livrarias, nas bibliotecas, na locadora de livros e nas lojas de livros usados (sebos). Essas buscas foram frustrantes. Além da demora para intermediar o contato do leitor com a pesquisadora, os leitores que compram livros estão fora da faixa de idade

estabelecida pela pesquisa; ou porque são crianças, ou são adultos. Os jovens e adolescentes que vão às livrarias comprar livros, conforme informação dos vendedores, são, em geral, estudantes de escolas particulares, que o fazem para atender à solicitação de professores, ou para adquirir os livros das listas dos vestibulares que irão prestar. Para os vendedores de livros, o bom leitor é aquele que compra muitos livros. Eles contam histórias de crianças e de adultos compradores assíduos de livros, mas têm dificuldade para lembrar de jovens. Vendedores de livros e revistas usados contam que têm uma clientela jovem assídua e expressiva, do sexo feminino, para a seção das revistas e dos romances populares, da chamada literatura de consumo (Carícia, Sabrina etc.) Não se teve oportunidade de encontrar nenhuma dessas leitoras que tivesse a idade estabelecida para esta pesquisa.

Nas bibliotecas não escolares ocorre fato semelhante. Os atendentes das bibliotecas apresentam, entusiasmados, as fichas de controle de empréstimos de livros, enfatizando a quantidade de livros que algumas pessoas lêem. Também por esse material, pôde-se verificar que os leitores mais assíduos das bibliotecas estão abaixo dos quinze anos ou acima dos vinte anos. Os jovens na faixa dos quinze aos vinte anos vão à biblioteca, em geral, realizar pesquisas bibliográficas escolares, ou em busca de livros das listas dos concursos vestibulares.

Em vista desses problemas, optou-se, então, pela escola para chegar-se aos sujeitos leitores. Decidiu-se recorrer aos professores que trabalham com jovens na faixa etária estabelecida, para que, através deles, se pudesse chegar ao leitor. Sendo assim, buscou-se nas escolas onde há o Ensino Médio e os cursos profissionalizantes, Magistério e Contabilidade a indicação de alunos leitores proficientes para a constituição do *corpus*.

Cabe aqui observar que o recurso usado para se chegar até o leitor foi o contato com os professores das várias disciplinas do currículo e não apenas o professor de Língua Portuguesa e Literatura. Ao solicitar a ajuda dos professores, procurou-se ter o cuidado de

fazer alguns esclarecimentos sobre o que a pesquisadora considera como leitura, ato de ler e quem é, para ela, o leitor, que foram abordados no Capítulo 1. Esse procedimento foi adotado e aplicado, sistematicamente, em todos os contatos, com todas as pessoas que intermediaram a relação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Como a pesquisa objetiva responder à questão: como o leitor se torna leitor assíduo e autônomo, com hábito e gosto? há que se levar em conta as condições de acesso aos objetos portadores de texto (livros, revistas, jornais e outros textos escritos), pois esse dado depende da situação socioeconômica dos indivíduos, sendo fator que distingue os alunos dos segmentos privilegiados da sociedade dos alunos das classes populares, tanto no âmbito da família como da escola, conforme afirma Soares (1995: 50):

o ensino da leitura para as classes populares não tem levado em conta esse dado cultural; talvez coerentemente com sua função de servir às classes dominantes, as escolas freqüentadas pelas classes populares com freqüência sonégam exatamente a estas o convívio com o livro: não têm biblioteca, ou, quando a têm, mitificam o livro, circundando de recomendações e cuidados o seu uso. Agem assim até mesmo em relação ao livro didático, único livro que, em geral, alunos das classes populares chegam a possuir: com base em frágeis argumentos de natureza econômica, mitifica-se o livro didático, impedindo-se o diálogo com ele, e expropria-se o aluno de sua posse, recomendando-se sua preservação para futuros possuidores.

Os professores, para colaborar com a pesquisadora e facilitar o trabalho, forneceram uma lista com os nomes dos alunos e os telefones para contato. A maioria desses alunos foi entrevistada em sua residência, fator considerado muito favorável, pois conhecer o ambiente familiar do sujeito da pesquisa possibilitou a complementação dos dados, como ver os objetos de leitura (livros, revistas, jornais etc.) existentes em casa, conversar com pessoas da família, constatar a situação sócio-econômica etc. Os encontros realizados nas escolas públicas ocorreram normalmente no turno de aulas dos pesquisados, com apoio dos professores e da direção da escola. A direção da escola privada impôs várias exigências à pesquisadora, não permitindo a pesquisa no horário de aulas, mas houve a colaboração de professores que procuraram facilitar o trabalho de coleta de dados.

O cenário acima descrito refere-se apenas aos locais onde se buscaram os leitores

para a formação do *corpus*. Os encontros com esses alunos para a gravação de seus relatos ocorreram em locais diversos, levando-se em conta o referencial teórico que orientou os procedimentos da pesquisa. Teve-se preferência pela residência do pesquisado, por considerar importante conhecer um pouco do seu ambiente familiar, seguindo os conselhos de Erickson (1988: 245):

Um dos lugares mais imediatos a observar fora da sala de aula é a própria família do aluno e seu meio social. Há muitos indícios sobre a influência desses fatores na aprendizagem das crianças. É possível que a principal razão da diferença no rendimento dos alunos, considerando-se os antecedentes sociais e educacionais de seus pais, esteja no fato de que os pais de maior escolaridade e posição sócio-econômica sabem como ajudar seus filhos a estudar as matérias escolares, ao passo que os pais de menor nível sócio econômico e menor experiência educativa não sabem como prestar ajuda aos seus.

Quando não foi possível realizar as gravações dos relatos na casa, deixou-se que o pesquisado sugerisse o local mais apropriado. Neste caso, através de questionamento, procurou-se obter os dados sobre a família e a interação do sujeito da pesquisa, pais, irmãos e leitura. Desse modo, foi possível também registrar informações sobre as relações sociais.

Nos contatos com os professores para pedir a indicação de alunos leitores, muitos professores de Língua Portuguesa pediam um tempo para verificar, em suas salas de aula, que nomes poderiam indicar. Não tinham, de pronto, nenhuma referência. Muitos alunos indicados por professores como leitores, na verdade, eram apenas bons alunos, aqueles que tiram boas notas; ou eram alunos de bom desempenho da oralidade e com habilidades de leitura oral, aquele que sempre se oferece para ler os textos para a classe. Esse problema era constatado logo no primeiro contato com os alunos, quando era feita a sondagem para constatar se o indicado era o leitor que se estava buscando. Esse comportamento gerou alguns questionamentos por parte da pesquisadora: será que o professor que trabalha a leitura não conhece o nível de leitura de seus alunos? qual o conceito que ele tem de leitura? será que mede a competência pela quantidade de livros lidos? será que para eles leitor é só quem lê romance? o número de leitores assíduos e que gostam de ler é tão pequeno assim? Quanto aos professores de outras disciplinas, como Biologia, Física, Matemática, História etc. não

tiveram maiores problemas em indicar os alunos leitores. Logo na primeira conversa, citavam nomes, em média, dois ou três. Para esses professores, leitor competente é aquele que não tem dificuldade para entender os textos da disciplina, que resolve os exercícios sem maiores problemas, sem pedir ajuda; aquele que faz perguntas, que amplia o sentido do texto que está sendo estudado, que se remete a outros textos já vistos e discutidos, que estabelece relações entre os fatos. Foi com base nesse entendimento sobre a leitura e o leitor que fizeram as indicações. Faz-se necessário ressaltar que foram as melhores indicações.

É bem verdade que nem todos os alunos indicados por seus professores possuíam o perfil do leitor, com hábito e gosto pela leitura, conforme esta pesquisa buscava. Infere-se, daí, que muitos professores ainda não têm uma concepção bem definida de leitura nem de leitor, confundindo bom aluno, aquele que tira boas notas nas avaliações gerais, com bom leitor. Para confirmar essa expectativa quanto ao aluno, recorreu-se a algumas estratégias como: pedir aos entrevistados que falassem sobre sua leitura mais recente, relatando a respeito da obra em si, de seu conteúdo e da relação desse conteúdo com a realidade atual; falar sobre os textos veiculados na escola e em circulação no espaço escolar, sua preferência, como se relacionam com eles; contar suas experiências com textos escritos em geral. Muitos já diziam de entrada que detestavam ler, que nunca haviam lido um livro. Outros chegavam falando de suas leituras, dos livros, das revistas, mas ao falar sobre o conteúdo do que liam, diziam sinceramente não compreenderem bem aqueles textos. Como esta pesquisa não está restrita ao leitor de livros, todos foram igualmente entrevistados e procedeu-se ao trabalho de testagem indistintamente, até por se considerar importante ter o registro de leitores que não conseguiram desenvolver habilidades que levam a compreender o que lê.

Considerando-se a existência de dois tipos de leitores, o leitor decodificador, aquele que faz apenas a leitura linear, sintagmática do texto e o leitor experiente, aquele que, além de decodificar, faz inferências, lê entre as linhas, isto é, as idéias subjacentes ao texto,

faz a leitura paradigmática do texto, pretendeu-se, num primeiro momento desta pesquisa, verificar como o leitor decodificador passa a leitor competente, capaz de fazer leituras paradigmáticas. Ocorreu, no entanto, que por inexperiência, a pesquisa de campo não deu suporte para analisar o que seria a competência. Como o leitor medíocre torna-se competente. Tendo em vista a exigüidade do tempo, optou-se por um aproveitamento do material coletado, mudando-se o enfoque e os objetivos da pesquisa. A pesquisadora colocou-se na posição de observadora externa para estudar a relação do sujeito-leitor com os objetos de leitura nos ambientes familiar, social e escolar. Para vários autores pesquisados, como Silva (1983, 1998), Kato (1989), Bamberg (1992), Morais (1996) e outros, o exercício assíduo de leitura melhora a capacidade de ler e contribui significativamente para o desenvolvimento da competência. Dessa forma, acredita-se que os sujeitos que compõem o *corpus* deste trabalho, se ainda não podem ser considerado leitores experientes, maduros, competentes, estão bem encaminhados para sê-lo, pois são leitores assíduos, autônomos, já desenvolveram o gosto e o hábito de ler e o fazem com prazer.

Apesar de terem sido realizados cerca de quarenta e três (43) testes e entrevistas, o *corpus* constitui-se de vinte e um (21) sujeitos leitores que, para efeito de análise, foram distribuídos em três grupos, considerando-se as condições de acesso aos objetos portadores de texto, fator que acabou por evidenciar também o nível de estudo e a situação sócio-econômica da família.

No início da pesquisa, o fato de ter que dispor de tempo para ouvir as histórias de pseudos leitores provocou um sério desequilíbrio, uma insegurança muito grande, uma sensação de incapacidade para avaliar e inserir o sujeito no rol dos leitores proficientes, assíduos e autônomos, ou de excluí-lo. A preocupação com o tempo, o receio de decepcionar os intermediadores e até mesmo os não leitores entrevistados, empolgados com a participação na pesquisa, causou um grande atraso no andamento do trabalho. Mas essa situação não foi

inútil. As conversas com esses alunos foram muito importantes, não só porque possibilitou uma melhor clareza na distinção entre o leitor e o não-leitor, como também fez acreditar que todos eles têm um leitor adormecido dentro de si, esperando que alguém o desperte.

2.3 Instrumentos da pesquisa

Os métodos qualitativos de pesquisa ajudam a compor o novo paradigma da investigação científica. Uma das características, na abordagem qualitativa, que se identifica com os objetivos desta pesquisa, é que "o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador" (Lüdke e André, 1986: 12).

O estudo dos relatos orais dos alunos sobre suas histórias de leitura no ambiente familiar, na escola e no seu meio social poderá levar a uma melhor compreensão do complexo trabalho de formar leitores.

Para a obtenção dos relatos dos leitores, um dos recursos utilizados foi a entrevista. Em vista da proposta do trabalho que é de ouvir a história de leitura de leitores assíduos e autônomos, para descrever o processo de formação do leitor de seu hábito e de seu gosto, optou-se pela entrevista semi-estruturada. Essa modalidade, segundo Lüdke e André (1986) permite a liberdade de percurso, o que torna a atividade interativa mais dinâmica e mais produtiva. Para a coleta de dados, elaborou-se um roteiro de questões, com os tópicos mais importantes que deveriam ser abordados, a fim de garantir a obtenção das informações pretendidas por esta pesquisa.

O roteiro, transcrito na página seguinte, não foi rigorosamente obedecido. Deixou-se de fazer algumas perguntas, acrescentaram-se outras, dependendo da situação da entrevista. Como os Sujeitos do Grupo A falavam muito sobre a família, então era preciso perguntar mais sobre a escola. Os do Grupo C falavam muito sobre a escola, em geral, queixando-se da falta de leitura. Neste caso, perguntava-se mais sobre a família.

BLOCO 1: DADOS DO SUJEITO

- 1- Escola _____
- 2- Aluno(a) _____
- 3- Idade: _____ Série: _____ () diurno () noturno
- 4- Endereço residencial: Rua _____ Bairro: _____
- 5- Grau de escolaridade do pai: _____ Profissão: _____
- 6- Grau de escolaridade da mãe: _____ Profissão: _____
- 7- Irmãos: _____
- 8- Outras pessoas com as quais convive em casa: _____

BLOCO 2: O AMBIENTE FAMILIAR

- 9- Quem gosta de ler em casa? O que gosta de ler?
- 10- Assina revistas, jornais ou outras publicações?
- 11- Que livros há em casa?
- 12- Você se lembra de como aprendeu a ler?
- 13- Quem ensinou? Quantos anos você tinha?
- 14- Antes de aprender a ler você tinha contato com livros? Quais? Como?
- 15- Alguém lhe contava histórias? Quem? Quais?
- 16- A que programas você assiste na televisão?
- 17- Quanto tempo você fica na frente da TV?
- 18- Qual é o melhor lugar para ler em sua casa? Por que é bom?

BLOCO 3: DADOS REFERENTES À ESCOLA

- 19- você se lembra das leituras nas séries iniciais da escola? Como foram?
- 20- Os professores liam ou contavam historinhas? Quais?
- 21- Como foi sua relação com os livros de quinta à oitava série?
- 22- Que livros leu? Como foi a avaliação do professor?
- 23- E no segundo grau, como tem sido o trabalho de leitura?
- 24- O que você já leu?
- 25- Como são as aulas de Geografia, História e outras. Fazem leitura?
- 26- Que livros você já leu sem ser os indicados pela escola? Que outras leituras você costuma praticar?
- 27- Você poderia citar algum professor leitor que o tenha estimulado a ler?

BLOCO 4: HÁBITOS DE LEITURA

- 28- Você tem hábito de comprar livros, revistas, jornais?
- 29- Como foi que você começou a se interessar pela leitura de livros (romances)?
- 30- Você costuma comentar suas leituras com alguém? Com quem?
- 31- A quem você atribui o mérito de tê-lo feito leitor?

Seguindo as orientações das autoras Lüdke e André, foram tomados todos os cuidados que o trabalho com a entrevista requer: respeito ao entrevistado, em todos os aspectos; atenção e paciência em ouvi-lo, sem induzir ou influenciar no seu relato.

A gravação, em fita cassete, dos relatos verbais, orienta Erickson (1988), constitui-se num importante recurso para a pesquisa de campo, principalmente na hora de analisar os dados, porque o pesquisador pode valer-se das informações a qualquer momento, voltando a fita quantas vezes forem necessárias, para compreender a fala do pesquisado, sem correr o risco de fazer interpretações precipitadas.

Essa modalidade de obtenção e armazenamento de dados em pesquisa de campo, microetnografia para Erickson (1988), tem algumas limitações, dentre elas, o fato de que as gravações não registram a diversidade de contextos que envolvem a situação discursiva, importantes para a investigação qualitativa. Em vista dessa observação, procurou-se anotar os dados considerados necessários para completar o rol de informações importantes ao atendimento dos objetivos da pesquisa, como os referentes ao ambiente onde aconteceu a gravação. Quando esta foi na residência do pesquisado, a verificação do acervo, as informações prestadas por outros membros da família. Se foi na escola, anotaram-se os depoimentos dos professores etc. "As limitações podem ser superadas mediante a combinação da etnografia regular e microetnografia", (Erickson, 1988:261).

2.4 Aplicação dos instrumentos

Para obter do pesquisado o relato oral e os depoimentos sobre sua interação com a leitura, utilizou-se os mecanismos da entrevista, pois, na aplicação da pesquisa piloto, deu-se liberdade total para que o pesquisado contasse suas experiências e relações com a leitura desde a infância e esta forma de coleta de dados resultou em relatos muito longos, com muitas digressões em relação ao centro de interesse da pesquisa. A pesquisadora manteve-se

silenciosa, mostrando-se apenas atenciosa e interessada no relato, com acenos de cabeça, expressões silábicas de aprovação, confirmação, ratificação etc. Ao transcrever esses relatos, dado o excesso de digressões, concluiu-se que seria necessário elaborar um roteiro com perguntas para organizar e garantir a qualidade dos dados. Assim, elaboraram blocos de perguntas sobre os aspectos mais importantes que se pretendia abordar, como a leitura no ambiente familiar, desde a infância; a leitura na escola, do Pré-escolar até a série atual e no meio social. Esse procedimento permitiu ao pesquisador realizar as interferências que se faziam necessárias, isto é, quando o pesquisado se afastava do centro de interesse, em digressões outras que não seriam úteis para este trabalho. Vale observar que, embora tendo em mãos o roteiro de perguntas, elas não foram feitas rigorosamente. Preferiu-se ouvir e registrar as histórias.

A presença do gravador pode ser um fator de constrangimento para o entrevistado, em geral, não acostumado a dar entrevistas. Para superar essa questão, procedeu-se a uma conversa prévia com o aluno, quando foram feitos os esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e os motivos pelos quais ele foi escolhido para fazer parte. Procurou-se estabelecer uma relação cordial, com vistas a ganhar sua confiança e criar um clima agradável de descontração, bem favorável ao trabalho (Erickson, 1988)

As entrevistas foram muito agradáveis e produtivas. Os entrevistados mostraram-se muito interessados em participar da pesquisa e falaram descontraidamente com a entrevistadora sobre suas leituras, evidenciando a participação ou não participação da família, da escola, dos colegas. Falaram ainda da infância, do presente e das expectativas para o futuro.

Acredita-se que, com o estudo dos relatos verbais e dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, será possível explicar: 1) Como o leitor se torna leitor assíduo, com hábitos de leitura, independente das obrigações escolares; 2) Quem é responsável pela formação do

leitor privilegiado por ter todas as condições favoráveis à leitura, do leitor que tem acesso ao objeto portador de texto, proporcionado pela família, mas não tem o exemplo de leitura e do leitor que não tem acesso a livros, revistas, jornais, nem há ambiente favorável à leitura em casa; 3) Até que ponto a escola tem participado no processo de formação do leitor; 4) que influência tem o meio social (amigos) nessa formação.

2.5 Divisão dos sujeitos em grupos

Reunidos os dados, procedeu-se à transcrição das fitas. Após uma primeira leitura do material, verificou-se que seria difícil analisar os relatos em um único bloco, pois além do número elevado de informantes selecionados, havia também a questão das diferenças individuais e das diferenças sócio-culturais. Num primeiro momento, foram formados dois grupos, mas ainda assim houve dificuldade, porque alguns sujeitos da pesquisa distinguiram-se de um grupo, mas não possuíam todas as características do outro grupo. Assim, decidiu-se por três grupos: A, B e C, considerando-se, em primeiro lugar, as condições de acesso à leitura, em segundo lugar, a presença da leitura no ambiente familiar.

Mesmo depois de definidos os grupos e analisados os relatos, algumas dúvidas persistiram em relação ao Grupo B, pois os componentes deste grupo ora têm aspectos que são comuns ao Grupo A, ora têm detalhes que se igualam ao Grupo C. Embora com algumas dúvidas, distribuíram-se os sujeitos da pesquisa conforme pode ser observado no Quadro 1 da próxima página:

Quadro 1 - Identificação dos Sujeitos por Grupo

Grupo "A"							
SUJEITO DA PESQUISA	SEXO	IDADE	CURSO	SÉRIE	ESCOLA	TURNO	OUTRAS ATIVIDADES
SA1	Feminino	20	Farmácia	Primeira	UFMS	Diurno	Inglês
SA2	Feminino	17	Ensino Médio	Terceira	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Diurno	Inglês, Matemática, piano.
SA3	Feminino	16	Ensino Médio	Segunda	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Diurno	Inglês e Dança
SA4	Feminino	16	Ensino Médio	Segunda	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Diurno	_____
SA5	Masculino	19	Contabilidade	Segunda	E. M. Bernardo Franco Baís	Noturno	Trabalha
Grupo "B"							
Sujeito da Pesquisa	SEXO	IDADE	CURSO	SÉRIE	ESCOLA	TURNO	OUTRAS ATIVIDADES
SB1	Feminino	16	Magistério	Segunda	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Diurno	_____
SB2	Feminino	20	Magistério	Terceira	E. E. Joaquim Murtinho	Diurno	_____
SB3	Feminino	16	Magistério	Segunda	E. E. Joaquim Murtinho	Diurno	_____
SB4	Masculino	20	Comunicação Social	Primeira	UNIDERP	Noturno	Trabalha
SB5	Masculino	15	Magistério	Segunda	E. E. Joaquim Murtinho	Diurno	_____
SB6	Masculino	15	Contabilidade	Primeira	E. M. Bernardo Franco Baís	Noturno	Trabalha
SB7	Feminino	16	Ensino Médio	Terceira	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Diurno	Música e inglês
SB8	Feminino	18	Comunicação Social	Primeira	UNIDERP	Noturno	Trabalha
Grupo "C"							
Sujeito da Pesquisa	SEXO	IDADE	CURSO	SÉRIE	ESCOLA	TURNO	OUTRAS ATIVIDADES
SC1	Feminino	16	Magistério	Segunda	E. E. Joaquim Murtinho	Diurno	_____
SC2	Feminino	20	Contabilidade	Segunda	E. M. Bernardo Franco Baís	Noturno	Trabalha
SC3	Feminino	16	Magistério	Segunda	E. E. Joaquim Murtinho	Diurno	_____
SC4	Feminino	16	Contabilidade	Segunda	E. M. Bernardo Franco Baís	Noturno	Trabalha
SC5	Feminino	17	Magistério	Segunda	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Diurno	Trabalha
SC6	Feminino	16	Contabilidade	Segunda	E. M. Bernardo Franco Baís	Noturno	Trabalha
SC7	Feminino	17	Contabilidade	Segunda	E. M. Bernardo Franco Baís	Noturno	Trabalha
SC8	Feminino	16	Magistério	Segunda	E. E. Joaquim Murtinho	Diurno	_____

2.5.1 Grupo A: leitores privilegiados

O Grupo A foi formado pelos leitores que dispõem de condições favoráveis para a prática da leitura, que têm um ambiente familiar propício e estimulador da leitura, cujos pais têm formação superior e investem na compra de objetos portadores de texto (livros, revistas, jornais, CD rooms). Esses sujeitos do Grupo A (GA), à exceção de um (SA4) que estuda em escola pública, à noite, e trabalha no escritório do pai durante o dia, os demais estudam em escola particular de manhã e fazem outros cursos à tarde, como Inglês, Matemática Kumon, cursinho pré-vestibular, piano, academia etc. Todos têm boa situação econômica, são filhos de pais bem sucedidos profissionalmente: professor universitário, psicólogo, funcionário público federal, pequeno empresário, bioquímico; também leitores assíduos. Esses pais são preocupados com a formação escolar e intelectual dos filhos e participam ativamente das suas tarefas e atividades escolares. Moram em casas confortáveis, em bairros próximos ao centro ou em áreas consideradas nobres da cidade, ou moram em apartamentos centrais.

Dos cinco sujeitos leitores deste grupo, um leitor (SA5) estuda em escola pública do município, porque nas escolas privadas não é oferecido o curso de Contabilidade. Até a oitava série, estudou em escola particular. Uma leitora (SA1) cursa o primeiro ano (Farmácia) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), porém fez o segundo grau e parte do primeiro grau em escola privada. As outras três (SA2, SA3 e SA4) estudam no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. SA3 está nessa escola desde o pré-escolar.

Dadas as condições impostas pela escola privada, o contato com os sujeitos deste GA foi muito restrito, assim como o número de participantes da pesquisa também foi reduzido. Nas três idas da pesquisadora ao colégio, para apresentar-se, conversar com os professores, conhecer a biblioteca e o sistema de ensino, percebeu-se que pesquisadores não são vistos com bons olhos. As pessoas responsáveis por esses atendimentos tinham uma pressa explícita em atender logo para despachar. A participação do aluno na pesquisa foi vista

como um incômodo, um possível prejuízo, caso tivesse que ser tirado da sala de aula. Essa hipótese, que nem foi aventada pela pesquisadora, foi a primeira negação. Embora tenha entrado na escola como professora, com carta de apresentação da Instituição de Ensino em que trabalha, a pesquisadora foi tratada como uma pessoa estranha. Mesmo professores conhecidos, colegas de trabalho de outras instituições escolares não se sentiam à vontade para conversar e falar sobre o processo pedagógico do colégio. Em vista dessas dificuldades, o material coletado ficou empobrecido.

Tentou-se entrar em outras escolas particulares, mas a burocracia e as exigências eram tantas que optou-se por manter o GA com cinco componentes apenas.

2.5.2 Grupo B: leitores eventuais

Foram inseridos no Grupo B (GB) os sujeitos da pesquisa que, embora não tenham um ambiente familiar de escolaridade privilegiada como os do grupo A, contam com o apoio e o estímulo dos pais que valorizam o estudo e a leitura, que investem ou, pelo menos, investiram um dia em livros, formando um pequeno acervo em casa e que, quando necessário, compram livros, revistas e jornais para atender à solicitação da escola. À exceção de um pai, leitor assíduo e incentivador do hábito de leitura em casa, os demais são leitores eventuais e não há discussão sobre as leituras com os filhos. No cenário familiar, aparece um irmão mais velho que lê, que tem livros, que desperta a curiosidade do mais novo para a leitura. São famílias que moram em casas pequenas, algumas são casas de planos habitacionais e situam-se em bairros afastados da área central.

O GB é formado por oito leitores, sendo três do sexo masculino (SB4, SB5 e SB6) e cinco do sexo feminino (SB1, SB2, SB3, SB7 e SB8)

Os do sexo masculino têm quinze, dezesseis e vinte anos, e cursam respectivamente Lei 7044 (atual Ensino Médio), Magistério e primeiro ano de Comunicação Social.

Entre as leitoras do sexo feminino, SB2 e SB3 cursam o segundo ano do curso Magistério, na Escola Estadual Joaquim Murinho e SB1 no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; SB7 cursa o terceiro ano (Lei 7044) Ensino Médio e SB8 é caloura do curso de Comunicação Social na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Apenas a última estuda à noite e trabalha durante o dia. As demais estudam de manhã e têm o resto do tempo livre. Nenhuma faz cursos extras.

O ambiente familiar do grupo não é dos mais favoráveis à leitura. Apenas um pai e duas mães têm curso superior. Desses três, só uma exerce a profissão para a qual se formou: Assistente Social. Os outros pais exercem as profissões de vendedor, representante comercial, corretor, funcionário público, trabalhador autônomo, costureira. Vale observar que quatro mães trabalham fora de casa e quatro são do trabalho do lar.

O lugar citado como o mais apropriado e confortável para a leitura em casa é o quarto. O acervo que possuem consta de livros didáticos, *"aquelas coleções que passam vendendo em casa"*: de ciência e saúde, plantas medicinais dentre outros; alguns clássicos da literatura como José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida, Visconde Taunay, Bernardo Guimarães, Machado de Assis e Aluísio de Azevedo e também livros da série "Vagalume". Alguns citaram a Bíblia, livros religiosos e de auto-ajuda.

O estímulo para novas leituras do grupo vem do intercâmbio com colegas leitores, das dicas de alguns professores, principalmente os do curso Magistério (Língua Portuguesa, Literatura, Filosofia, Geografia e História) e, nos demais cursos, do professor de Literatura.

2.5.3 Grupo C: leitores, apesar das adversidades

Constituído de oito leitores do sexo feminino, o Grupo C (GC) abre uma pequena fresta, por onde se pode ver, ainda que estreitamente, como se dá a formação do leitor nas camadas mais desprestigiadas da sociedade, considerando-se o grau de escolaridade e a situação sócio-econômica da família. Todas são estudantes do segundo ano dos cursos Magistério, diurno (SC1, SC3, SC5 e SC8), e Contabilidade, noturno (SC2, SC4, SC6 e SC7). A idade dessas leitoras varia entre os dezesseis anos (SC1, SC3, SC4, SC6, SC8), dezessete (SC5 e SC7) e vinte anos (SC2). Com base nos boletins que se teve oportunidade de ver, nos depoimentos de professores das várias disciplinas, dos coordenadores e da direção da escola, inclusive, essas meninas são ótimas alunas, tanto em relação às notas, quanto ao relacionamento com os colegas da sala, professores, funcionários em geral.

Pertencem ao GC os sujeitos leitores que não têm facilidade de acesso aos objetos de leitura e cujo ambiente familiar não se mostra favorável ao desenvolvimento do hábito de ler, isto é, os pais não cultivam nenhum hábito de leitura, têm escolaridade mínima, ou seja, não passaram da quarta série do ensino fundamental, com exceção de uma mãe que estudou até a sexta série e outra que concluiu o Ensino Fundamental. Em casa, não possuem outros objetos portadores de texto que não sejam os livros didáticos e, às vezes, nem esses, pois são devolvidos para a escola ao final do ano letivo. Neste grupo só há sujeitos do sexo feminino. Todos moram em bairros pobres, bem afastados do centro da cidade, distantes também das escolas onde estudam. Seus pais são pedreiros, guardas-noturnos, tratoristas, diaristas, empregadas domésticas, funcionárias de serviço de limpeza em órgãos públicos. Por não serem escolarizados e exercerem profissões que exigem muito esforço físico e por chegarem em casa muito cansados, esses pais nunca participaram diretamente dos estudos dos filhos. Mas todos afirmam ter ouvido dos pais reiteradas vezes que precisam estudar para terem uma vida melhor que a deles. No contexto familiar, não há leitura. Embora alguns afirmem que o

pai gosta de ler jornal, a mãe lê livros religiosos e sobre alimentos, quando questionados sobre o acervo que possuem, só citam ou mostram os livros didáticos, a Bíblia e alguns clássicos como *A moreninha*, *Inocência*, *A viúvina*. Não compram jornais, revistas, nem livros. Apenas os que trabalham afirmam comprar livros nas livrarias de livros usados (sebos) de vez em quando.

Desse grupo, SC1, SC3, SC4, SC5 e SC8 não têm pai, sendo que três nem tiveram relacionamento com eles. SC2 tem padrasto. Esses jovens contam que, quando crianças, ficavam em casa com irmãos mais velhos enquanto as mães iam trabalhar, ou ficavam em creches ou em casa de parente. Apenas duas afirmam ter tido acompanhamento escolar por parte da mãe ou da irmã, nos estudos das séries iniciais.

Em um outro momento, em que o trabalho de campo teve que se concentrar na escola, porque os alunos do noturno trabalham durante o dia e vão direto do trabalho para a escola, inclusive aos sábados, com o cumprimento dos duzentos dias letivos, sendo difícil marcar horário para entrevista nas residências, pensou-se também em mudar a metodologia da pesquisa, para pesquisa-ação, pois os alunos que não participaram da pesquisa ficaram tão curiosos com a presença da pesquisadora na escola e com a informação de que só os leitores assíduos e autônomos participariam do trabalho, que foi preciso preparar uma palestra para satisfazer a tanta curiosidade. As atividades desenvolvidas nas salas de aula, onde se esclareceu sobre a pesquisa, falou-se sobre o que é ler, por que é importante ler e como se lê, com a utilização de pequenos textos (charges, tiras, poemas, crônicas, manchetes etc.) foram de um efeito inesperado. Verificou-se que, para despertar o leitor adormecido dentro de cada aluno, é preciso um trabalho prévio de sedução. Enfim, confirmou-se o que já era sabido pela experiência profissional de anos: o jovem das camadas mais desprestigiadas da sociedade são carentes também de "saber". Mas teve-se vontade de repetir nas outras salas e registrar essa experiência, acreditando ser mais produtiva, mais objetiva e prazerosa.

O trabalho de pesquisa com este grupo de alunas foi muito produtivo. Os Diretores não só abriram as portas das escolas para a pesquisadora, como também participaram dos trabalhos com muito interesse pelos resultados. Houve também participação e colaboração dos coordenadores, supervisores e professores. As gravações foram realizadas uma parte nas residências dos alunos, outra parte nas escolas, no horário das aulas, pois a comunidade escolar via a participação do aluno no processo da pesquisa como um crescimento, uma forma de valorização do seu desempenho escolar, e não como uma perda de tempo ou um prejuízo por ter que faltar às aulas. Quanto aos professores, gentilmente apresentaram os alunos, liberaram-nos de suas aulas quando foi necessário, mostraram-se preocupados em saber se os alunos apresentados correspondiam aos interesses da pesquisa, falaram de seus trabalhos e alguns até se entusiasmaram com a idéia de fazer Mestrado também.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Depois de muito estudar a história de leitura dos vinte e um sujeitos da pesquisa, em suas minúcias e detalhes, escolheu-se analisá-las inicialmente dentro de seus respectivos grupos, conforme foi explicado na metodologia, levando-se em conta os enfoques: o ambiente familiar e social e sua relação com a leitura; a leitura na escola, como é trabalhada, como o aluno vê e participa desse trabalho e as influências na formação do leitor. Procurou-se ainda colocar em evidência as condições de acesso aos objetos portadores de textos e os hábitos de leitura dos sujeitos da pesquisa. O passo seguinte consiste em um cruzamento das informações obtidas de cada grupo e, finalmente, uma discussão geral dos resultados.

3.1 O que se lê nas histórias de leitura do Grupo A

Constituído de cinco sujeitos leitores, o GA representa o segmento da sociedade que tem todas as condições favoráveis para a leitura e para se formar leitores. Esses leitores possuem ambiente familiar privilegiado em letramento e nível lingüístico-cultural, têm fácil acesso aos objetos portadores de texto, estímulo e participação dos pais nas atividades de leitura familiar e escolar. A escola em que estudam é equipada com biblioteca ampla, bem abastecida de livros e de outros objetos de leitura como periódicos, revistas, jornais, todos atualizados. Têm fácil acesso às informações sobre livros e publicações pois seu meio social é facilitador dessas informações.

3.1.1 Os sujeitos leitores do grupo A

Compõem o GA jovens privilegiados que fazem parte de uma parcela da sociedade que se distingue pelo grau de escolaridade e situação econômica confortável, cujo hábito de

leitura vem de uma herança cultural.

São quatro leitoras (SA1, SA2, SA3 e SA4) e um leitor (SA5). SA1 tem vinte anos e é caloura do curso de Farmácia na UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul); SA2 tem dezessete anos, cursa o terceiro ano do Ensino Médio no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; SA3 tem dezesseis anos e está no segundo ano do Ensino Médio; SA4 tem dezesseis anos e faz o segundo ano do Ensino Médio e, SA5 faz o curso de Contabilidade na Escola Municipal Bernardo Franco Baís. Sobressaem-se nas aulas pela capacidade de assimilar rapidamente os conteúdos, de discutir os assuntos das aulas, de expor com clareza suas idéias e de evidenciar maiores conhecimentos sobre uma variedade de assuntos.

Por terem fácil acesso aos livros e outros objetos de leitura, esses leitores distinguem-se dos demais pela qualidade e quantidade do material lido. Em relação à literatura, lêem obras de todos os períodos literários, principalmente do Modernismo, além de obras estrangeiras. Procuram ler também os livros citados nas listas dos mais vendidos que são veiculadas nas revistas e nos jornais, porque querem manter-se bem informados. Por serem assinantes, lêem jornais e revistas atualizados.

Questionados sobre os programas de televisão de suas preferências, todos afirmaram gostar de filmes e dos noticiários. Esforçaram-se para convencer a pesquisadora de que não gostam muito de televisão. As meninas afirmaram que os pais impunham limites em relação ao tempo de ficar à frente da TV e hoje, embora liberados, não assistem a vários programas classificados pelos pais como "cultos à vulgaridade".

São alunos muito dinâmicos, com comportamento de liderança na sala de aula e na escola, embora não o sejam. Professores e coordenadores tecem-lhes generosos elogios, tanto em relação às alunas, que estudam no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, como ao aluno da Escola Municipal Bernardo Franco Baís. São muito participativos nas atividades pedagógicas e sociais promovidas na escola. Têm iniciativas de solidariedade e de

camaradagem com colegas e com a comunidade. SA4 é militante do Partido dos Trabalhadores. Com exceção de SA5 que manteve-se muito sério durante os dois encontros com a pesquisadora, os demais componentes do grupo mostraram-se alegres, muito bem humorados, extrovertidos. Gostaram muito de participar da pesquisa e colocaram-se à disposição para novos encontros, fato que acabou não acontecendo, porque não foi permitida a pesquisa dentro do colégio e todas as alunas tinham muitas atividades nos outros turnos, o que restringiu muito o contato. Deste grupo, só foi possível o contato com duas famílias.

As conversas com esses leitores foram muito prazerosas, animadas, interessantes e produtivas, apesar de ter ocorrido apenas um encontro com cada participante.

3.1.2 O ambiente familiar e o meio social

A família é constituída por pai, mãe e irmãos. O nível de escolaridade dos pais é superior, excetuando uma mãe, que não concluiu o curso. Pais e mães trabalham. São bem sucedidos econômica e profissionalmente.

Possuem acervo com variedade de livros como enciclopédias, técnicos, científicos, filosóficos, ficção, infantis, juvenis etc. São assinantes de revistas: *Isto É*, *Veja*, *Época*, *Superinteressante*, *Geográfica Universal*, *Ciência Hoje*. São assinantes de um ou dois jornais e citam também o jornal infantil *Nosso Amiguinho* que costumavam ler em criança.

Em casa, há um espaço apropriado para a leitura que é a biblioteca ou escritório. Foram citados também como lugar confortável para ler: a sombra no fundo do quintal arborizado, com redes e cadeiras bem confortáveis, varandas frescas com cadeiras reclináveis, o sofá do quarto.

Além dos pais, esses jovens apontam irmãos mais velhos ou mais novos como leitores mais assíduos e mais competentes que eles, o que confirma a importância do ambiente familiar rico em letramento, no desenvolvimento do hábito de ler e do gosto pela leitura. são

assinantes de revistas, periódicos, jornais, internet. O hábito de leitura faz parte da rotina diária da família. O jornal diário, as revistas semanais, os periódicos, toda essa gama de informações escritas passam pelas mãos de todos de casa e é a fonte de assuntos da família. Tem também a leitura da literatura que foi lida pelos pais e agora está sendo lida pelos filhos. Há uma preocupação evidente, por parte dos jovens, e também por parte dos pais, com a questão do concurso vestibular. Muitas das aquisições como jornais, revistas e periódicos são em função desse evento, ao qual eles se referem como "*o que vai decidir o meu futuro*".

Existe uma dinâmica de leitura nessas famílias. Mais que isso. Todas as leituras são comentadas, discutidas, partilhadas nas conversas. Da leitura do jornal à leitura do livro, do documento do trabalho ao panfleto pego no sinaleiro da esquina.

A história da formação do leitor do GA inicia na infância, no ambiente familiar, antes da ida para a escola. Todos os sujeitos deste grupo revelam ter experienciado a pseudo leitura, aquela que fingiam fazer, folheando os livrinhos de páginas coloridas, que os pais fazem questão de colocar nas mãos das crianças, desde a mais tenra idade. Esse contato com os textos escritos, em geral, é proporcionado pela mãe, que também se encarrega de apresentar os textos orais, nas contações de histórias e dos contos de fadas. Há também, em alguns relatos, a presença do avô, da bisavó que são personagens da história de leitura desses leitores do GA que sempre foram bem sucedidos no processo de aprendizagem de leitura e das várias disciplinas do currículo.

A minha mãe costumava ler muitos livros pra mim, desde bem pequena, até os cinco anos. Eram livros do Walt Disney. Eu adorava essas histórias. (SA4)

No meu quarto sempre teve muito brinquedo e muitos livrinhos. Minha mãe contava ... Branca de Neve ... Nossa! Eu tenho, assim na minha mente até hoje (...) O meu avô contava historinhas do cahorrinho Bamby, que era um dos seus animais de estimação, histórias de passarinhos ... Ele tinha cinqüenta gaiolas. Ele contava muitas histórias que ele inventava. (SA2)

Minha mãe contava muitas histórias e minha bisavó, que sempre morou com a gente, adorava contar histórias tradicionais, como Chapeuzinho Vermelho ... (SA3)

Esses relatos vêm confirmar a literatura pesquisada, segundo a qual a inserção da criança no mundo da escrita na fase que antecede a escola é fator de antecipação e facilitação da aprendizagem da leitura, o que acaba por influenciar também na formação do leitor. É o que se lê em Allende & Condemarin (1987), Bamberger (1991) e Terzi (1995).

Além da lembrança do pai lendo e comentando assuntos do jornal, da mãe lendo os livrinhos de histórias, outra imagem que parece marcante para esses leitores do GA é a estante de livros, a quantidade de livros que sempre tiveram à sua volta e a interação das pessoas da casa com eles.

Na minha casa tem muito livro, graças a Deus ! A minha mãe, ... Isso já vem do meu avô, né. Meu avô, o quarto mais amplo da casa dele era a biblioteca. Ele cansou de dormir na biblioteca ... (SA2)

Na minha casa sempre teve muitos livros, gibis, livrinhos infantis. Minha mãe leu bastante pra mim e eu li bastante também. (SA5)

Na minha casa tem muitos livros. Tem duas estantes. Em uma tem só os passatempo, como "best sellers", assim, que são os que a minha mãe gosta. Ela lê muito e muito rápido. Na outra são os livros culturais como literatura brasileira, filosofia, enciclopédias, livros de estudo. O meu pai lê esses. Eu tenho o mesmo gosto do meu pai. (SA1)

Eu tenho muitos livros. Até esses dias eu fiz uma doação pra ... acho que é Centro Recreativo do Menor. (...) Minha mãe comprava muitos livros de poemas. Tinha historinha, ... (SA5)

O esforço consciente e bem planejado para se tornar leitor parece mais acentuado neste grupo, pois para esses sujeitos a leitura tem um valor intelectual, confere um *status* que os pais esperam que eles atinjam. Esforçam-se para tornarem-se leitores quase como uma obrigação familiar: o avô era leitor, os pais são leitores e bem sucedidos... o sucesso precisa continuar... Ser leitor parece funcionar como uma tradição familiar. Existe uma motivação que se assemelha a uma obrigação moral de preservar a situação intelectual da família. Esse comportamento vem reforçar as teses de Foucambert (1994), para quem a leitura é produto de um status social e Hébrard (1996), que analisando a leitura do ponto de vista sociológico, diz ser ela muito mais uma questão de herança cultural do que de aprendizagem, pois evidencia indícios de enraizamento nos grupos sociais culturalmente privilegiados.

À exceção de SA3, os sujeitos desse grupo fizeram referências aos irmãos mais novos como leitores em potencial e aos mais velhos como leitores mais competentes. Há, neste caso, uma história familiar de leitura consolidada.

Minha mãe adora ler. Minha família inteira lê bastante. A minha irmã, ela adora ler.(SA4)

Meu avô teve 15 filhos. Os quinze têm hábito de ler, mesmo livros difíceis como Ramatiz (?). Esse livro é difícil. Eu, hoje, ainda não entendo bem. Minha mãe já leu e acha fácil. Minha mãe gosta de comprar coleções como Graciliano Ramos,... Nós temos enciclopédias, ... (SA2)

Revista, sempre foi um hábito. Todo dia eu leio. Todo dia eu como, todo dia eu leio; todo dia eu respiro, todo dia também eu tenho que ler.(SA2)

Um fator importante a ser destacado na história de leitura desses sujeitos leitores do GA é a participação constata, dinâmica da família nas atividades de leitura, tanto informais, de lazer quanto nas leituras escolares dos filhos. Seja conversando, discutindo assuntos, seja respondendo perguntas, esclarecendo dúvidas, promovendo a interação da criança ou do jovem com os objetos portadores de texto, fato que vem evidenciar o que preconizam alguns teóricos apresentados na revisão da literatura, como Bamberger (1991), que ressalta a influência dos pais, não só como facilitadores do acesso ao objeto portador de texto, mas também como mediadores do contato do filho com esses objetos. Allende & Condemarin (1987), para quem o papel da família na formação do leitor é decisivo e imprescindível, lembram que também os irmãos mais velhos, quando leitores, podem influenciar no processo de formação de irmãos mais jovens como leitores.

Eu lia em casa. Isso, por ver muitos livros, o meu pai lendo muito, para ter o que conversar com meus pais, porque nós conversamos muito ... e aquela ânsia de ter o que conversar, ... assunto... (SA1)

Ela (a mãe) repetia muito, nós fazíamos força pra entender. Ela lia junto com a gente, ela mandava, às vezes, a gente ler em voz alta, pronunciando as palavras direitinho ... (SA2)

Minha mãe conversava muito comigo. Mesmo eu não entendendo o assunto que ela estava falando, ela conversava ... sobre problemas, assim, que estavam acontecendo (...)

Eu tinha aqueles livros com poucas páginas e muitas figuras. Eu era atraída pelas figuras. Aí eu via que tinha mais coisas, né. Eu ficava curiosa com aquelas letrinhas ... Aí, como eu ia aprendendo uma palavra nova cada dia (apresentada pela mãe), então aí eu fui começando a descobrir esse mundo das palavras, né ... (SA3)

3.1.3 A leitura na escola

Por terem uma situação econômica também favorável, esses leitores sempre tiveram uma escolaridade privilegiada, onde, embora a abordagem de leitura tenha sido formalista, estruturalista, sempre tiveram contato com muitos livros, passaram por experiências de leitura estimuladoras e prazerosas e contaram com atividades de leitura mais sistematizadas, sem interrupções.

É importante evidenciar que, na formação do sujeito-leitor do GA, a escola também funciona como mediadora da relação leitores aprendizes-livros. Os sujeitos pesquisados não atribuíram a ela maiores méritos no seu processo de crescimento enquanto leitores, mas consideraram que também teve sua participação. Falam da sala de leitura infantil: confortável e acolhedora, com almofadas, tapetes, livrinhos que tocavam música... um ambiente convidativo à leitura, que não foi esquecido. Ou falam de atividades prazerosas que marcaram a presença do livro e da biblioteca na vida escolar.

Na escola tinha uma parte de cima que era a biblioteca. Assim como tinha um tempo para História, um tempo para Matemática ... tinha um tempo para a leitura. Era super agradável. Tinha muitos livros, mas também tinha história em quadrinhos, tinha jogo da memória, livros para pintar. E tinha aquelas almofadas grandes pra sentar ... Era maravilhoso, porque era um lugar fresquinho, gostoso. Eu adorava deitar naquelas almofadas e ficar lendo ... (SA4)

Nas séries iniciais os livros eram bem chamativos ... letras grandes, figuras coloridas, realmente muito bonitos. Alguns tocavam musiquinha. Você abria e eles tocavam musiquinha. Isso chamava muito a atenção da criança. (SA2)

Nós tínhamos o clube do livro. Toda semana era sorteado um livro que o aluno levava pra casa. Aí nós tínhamos duas semanas pra ler e depois tínhamos que apresentar pra turma. Foi assim que eu aprendi a desenvolver a minha postura de falar pra sala e falar pro público. (SA2)

Nas escolas privadas, o trabalho com a leitura não é muito diferente do que é feito na escola pública, ainda que haja maior quantidade de livros, de leitura e de atividades relacionadas com o livro. Os alunos dessas escolas são mais expostos aos livros, à literatura, aos textos em geral. Todavia, afirmam não se recordarem de aulas de leitura, de ensinar a ler, interpretar. O professor manda interpretar, escrevendo o que entendeu, ou dá textos com

questões de escolher a resposta correta e depois corrige. O que parece mais acentuado no processo pedagógico é a obrigatoriedade, a cobrança da leitura por parte do professor, até mesmo porque conta-se com a aprovação e o apoio dos pais. Não foram mencionados seminários sobre leituras, debates, discussões sobre assuntos lidos, nenhuma atividade que exigiria reflexão sobre o que se leu. Infere-se, daí, que, em termos de qualidade, escolas públicas e privadas estão no mesmo nível. Os professores têm concepções equivocadas de leitura e não conhecem as teorias que poderiam ajudar a melhorar sua prática.

Eu tive uma professora excelente. Eu tive duas: a M. e a professora VL. Elas eram excelentes. Elas realmente faziam o aluno ler, porque no começo a gente não quer ler, né, professora ... Tem que ser imposto pra criança. Eu acho. Então no começo realmente me impuseram: "tem que ler, é obrigação!" Depois deixaram pra ver se eu gostava ou não. Aí eu gostei e continuei lendo até hoje. (SA2)

O colégio que eu estudei era muito puxado, trabalhava muito isso - interpretação de texto. Tinha prova de Português que, além da parte da matéria, era só isso: tinha texto pra interpretar. A professora dava um livro pra você ler e, na maioria das provas, tinha perguntas sobre o livro. Eu não lia quase. Naquela época eu gostava mais de jogar bola, não queria saber de ler. (SA5)

Eu li os livros da escola, né. Porque sempre tem aqueles livros paradidáticos, né, que eles obrigam a gente ler ... Aí eram aqueles ... "Para gostar de ler", "Cinco minutos", "Série Vagalume" ... Eu li bastante esses livros assim. Mas eu não gostava, porque ... não sei, ... é uma coisa ... parece que obrigada, sabe ... Todo mundo sente isso. Qualquer aluno, se você for perguntar, não gosta de ler os livros da escola. Porque ... uma coisa é você pegar o livro porque você está interessado no assunto, quer saber, quer conhecer ... Outra coisa é você pegar um livro porque você vai fazer uma prova, ou o professor vai te avaliar por causa da leitura de um livro ... (SA4)

Mesmo quando é citado um trabalho mais efetivo com a leitura, esse trabalho não ultrapassa o plano da motivação, do incentivo. Nada que lembre uma aula de leitura, de ensinar a ler de forma científica, com discussão e questões reflexivas sobre o material lido. Os leitores do grupo A, todos afirmaram ter lido na escola, nos cinco primeiros anos de estudo, ou seja, da pré-escola até a 4ª série. Em quantidade, foram privilegiados; entretanto, em qualidade, não há registro de leitura orientada, de variedade na tipologia dos textos lidos. Foram citados apenas os livros didáticos e os livrinhos de história infantil.

Na escola a gente lia mais aqueles livrinhos, sabe, aqueles livrinhos daquelas editoras menores... que nem são tão... Mas O gato de botas eu gostava... Eram livrinhos assim, pequenos, historinhas pequenas... Na escola eu era bem estimulada. Se bem que eu sempre tive base em casa, né. Mas, na escola eu sempre lia, escrevia historinhas... Eu não sou boa de redação, mas a gente sempre fazia historinhas e contava... (SA4)

No Ensino Médio, a leitura fica por conta do professor de literatura. Nesse nível de ensino o professor de língua portuguesa preocupa-se mais com as questões relacionadas à gramática. As apostilas apresentam listas intermináveis de exercícios, não sobrando tempo para a leitura. Os textos trazem uma série de questões que são corrigidas como de resposta única. Todos os alunos devem dar a mesma resposta. É a leitura singular coletiva. Os alunos leitores sabem que esse tipo de leitura não tem muito a acrescentar, em termos de conhecimentos.

Quanto à literatura, poucos alunos lêem os livros que são solicitados pelos professores, pois existem os resumos elaborados para vestibulandos.

Eu acho que a escola participou muito pouco na minha formação como leitora. Tudo o que a escola pedia pra gente ler eu já conhecia, já tinha lido... Assim, não tem participação muito grande na minha vida de leitura. (SA1)

Eu acho que o grande defeito que tem hoje, por parte do aluno e também dos professores, é incentivar a ler o resumo das obras. Eu acho que não funciona... (SA2)

SA5, que estuda em escola pública, manifesta sua opinião sobre a leitura:

Eu estou lendo bastante, agora, os livros da literatura brasileira. Eu gostei muito do O cortiço, achei muito interessante. A professora mandou ler O mulato, mas O cortiço eu li porque deu vontade. Na escola eu acho meio fraco o nível de leitura. Acho que devia puxar mais. (SA5)

Quando o aluno é leitor assíduo e autônomo, em geral lê os livros para fazer provas e trabalhos escolares e lê também os livros que são citados nas aulas de literatura.

No segundo grau a gente lê bastante. Eu já li Espumas flutuantes, Contos, de Machado de Assis, O Ateneu, Dom Casmurro, todos que a professora mandou e eu ainda não tinha lido. Mas eu leio mais em casa, pra mim mesmo.

É importante observar que os leitores deste grupo citam uma variedade de obras da literatura brasileira que leram ou por solicitação da escola ou por iniciativa própria, todas em prosa. Apenas SA2 diz ter lido obras poéticas.

Missal e Broquéis é o livro de poesias que eu mais gosto. Eu li também Espumas Flutuantes. (SA2)

3.1.4 As condições de acesso aos objetos portadores de texto

As condições de acesso à leitura também constituem fator que distingue os grupos de leitores desta pesquisa. Os leitores do GA possuem todas as condições favoráveis de acesso aos mais variados tipos de textos; condições que são facilitadas pela família, pela escola e

pela própria situação de privilégios, como se pode ver pelos relatos dos próprios sujeitos da pesquisa:

Nós assinamos várias revistas, professora: "Época", "Veja", "Geográfica Universal" (há cinco anos), "Superinteressante", "Nosso Amiguinho" (há doze anos), "Vida e Saúde" e jornal (SA2)

A gente não assina jornal nem revista. A gente compra, assim, uma "Folha de São Paulo", um "Estadão" ... a gente vai comprando diferentes tipos, porque assinar uma só revista você só sabe uma opinião, apenas. Se você compra diversas, você sabe variadas opiniões. (SA3)

Além da facilidade de acesso a esses objetos de leitura em casa, proporcionado pela família, esses jovens encontram também na escola uma variedade deles, na biblioteca, na sala de aula, nos murais considerando-se que os instrumentos (materiais escolares) utilizados por eles é um universo a ser lido.

3.1.5 As influências na formação do leitor

A leitura das histórias contadas pelos sujeitos do GA revela que eles são duplamente privilegiados. A influência da família na formação do leitor começa muito cedo, antes mesmo de a criança reconhecer as primeiras letras, com a dedicação da mãe, do seu empenho, tanto em oferecer o objeto de leitura como em torná-lo prazeroso, lendo para e junto com o filho.

Minha mãe comprava muitos livros de bichinhos. Cada bicho tinha um verso ... ia da letra A até a letra Z. Ela lia pra mim. (...) Sempre que eu estou lendo alguma coisa, até hoje ela fica interessada, né... Que nem... eu terminei de ler O mulato que eu vou apresentar na aula de quinta-feira, então ela pega e lê também. (SA5)

Esse estímulo é quase sempre reforçado pela escola, em geral, privada, que possui e oferece recursos variados para a leitura. Isto, sem contar que o professor é melhor remunerado que o professor da escola pública e tem um tempo maior para dedicar-se à preparação de aulas. Ainda que se tenha constatado que em se tratando de conhecimento teórico e metodológico sobre a leitura não há diferença entre a rede pública e a privada, há que se reconhecer que um trabalho sistemático, com recursos materiais, é capaz de resultar em um bom produto.

3.1.6 Hábitos de leitura

Os leitores do GA, além das obras do Romantismo e Realismo, que são cobradas há décadas no Ensino Médio, já leram muitas obras do pré Modernismo, Modernismo e da Literatura Contemporânea. Em geral, possuem em casa esses livros e são estimulados pelos pais ou por comentários que lêem nos jornais e nas revistas. Também lêem muitos dos livros das listas dos mais vendidos, divulgadas nas revistas, como *O mundo de Sofia*, *O livro das virtudes*, *A insustentável leveza do ser* e outros. Quanto a outras leituras, citam as várias revistas de circulação nacional de informação e científicas, das quais são assinantes.

Do Érico Veríssimo, eu comecei ler assim, "Clarissa", "Música ao longe", aí depois eu li "Incidente em Antares", "Olhai os lírios do campo", depois eu li é... "Solo de Clarineta", que conta a vida de Érico Veríssimo (...) (SA3)

Eu estou lendo "O mundo de Sofia". Estou no finalzinho. Apesar de ser um livro muito filosófico, né, que fala da história da filosofia, é ... eu estou gostando. Eu li também "O livro das virtudes" para adultos. (SA4)

Eu gostei de um livro que chama "O perfume". Tem "As veias abertas da América Latina". Eu gostei muito. Descobri muita coisa de História naquele livro. Aquele livro, pra mim, foi uma descoberta, assim, eu comecei a ter raiva das coisas que falavam na escola, nas coisas que aconteceram com os índios. (SA1)

As meninas afirmam que lêem jornal por necessidade, porque precisam acompanhar os fatos políticos e econômicos que sempre são cobrados nos exames vestibulares, mas não gostam de fazê-lo. O leitor SA5 lê por necessidade, por força do trabalho, e o faz com prazer. Uma leitora deste grupo tem hábito de ler a Bíblia, outra lê livros espíritas para entender melhor a religião que frequenta.

Todos afirmaram que vão frequentemente ao cinema. As meninas vão sempre a teatros e duas já participaram de grupo de teatro da escola, conhecendo, inclusive, alguns autores e obras, dos quais falam com entusiasmo.

Esses leitores não têm certeza se a leitura que fazem é autorizada (correta). Em geral, citam a mãe ou o pai como fonte de consulta, mas acreditam mais na autoridade do professor, que é quem avalia e dá a nota.

Quanto mais você lê, mais você aperfeiçoa, né. A pessoa que não tem costume de ler, quando vai ler um texto, tem aquela dificuldade, né. Lê errado, não sabe fazer uma leitura correta. São poucos que fazem uma leitura correta. A gente tem que fazer a leitura correta. (SA5)

Muitos acham assim, que a leitura é uma coisa aleatória, que não tem que seguir uma linha, uma coisa lógica, não. Então vemos que é pequena a cabeça deles. A gente tem que interpretar. Tem que ler o texto inteiro, o livro todo, não o resumo dele ... A leitura ajuda muito. Geralmente quando você lê, os horizontes se abrem, você começa a enxergar os problemas, as coisas, ... Mas tem que ler a profundidade, não é, professora? (SA2)

Eu gosto de interpretar, mas eu tenho um certo medo, porque eu me vejo dando opinião. Eu tenho medo da minha opinião. Eu tenho medo da minha interpretação, normalmente. Às vezes eu quero colocar o que eu achei e não o que está escrito ali. E eu tenho muito problema com isso. Tenho muito problema. Assim, nos livros, eu sempre achei alguma coisa que não tem no livro, mas eu acho e fantasio aquilo ... Por isso é que eu gosto de ler. Então, pra interpretar como nota, eu sempre tive um pouco de problema. Eu adorava fazer. Me realizava ali, interpretando o texto, mas eu nunca me dava muito bem, porque eu sempre me colocava dentro do texto. (SA1)

Conforme se pode observar, a entrevistada SA1 não tem bem definidas as concepções de leitura e de interpretação. É leitora de muitos livros literários, filosóficos, revistas, filmes e outros; no entanto, ainda evidencia as noções confusas com as quais a escola trabalha a questão da leitura, da interpretação de texto. Há que se observar também a preocupação de SA1 com a avaliação, o valor, em forma de nota, que será dado à sua leitura. Ela se preocupa em fazer a leitura que o professor quer que ela faça. Isto leva a pensar que na escola o aluno está mais preocupado com a leitura do professor, do que com sua própria leitura.

3.2 O que se lê nas histórias de leitura dos sujeitos do Grupo B

No segmento social classificado como classe média-baixa, o número de leitores é também pequeno, assim como nas classes menos favorecidas. Apesar de terem condições de acesso aos livros e outros objetos portadores de texto e de terem maior apoio da família quanto à aquisição desses objetos, a contar pela dificuldade em se encontrar leitores, calcula-se que, quantitativamente, as duas classes sociais representadas pelos grupos B e C são equivalentes. Como no GB há alunos de escolas públicas, de escolas particulares e

acadêmicos, procurou-se evitar repetir dados que são comuns aos grupos A e C, a fim de não tornar a leitura deste trabalho muito cansativa.

3.2.1 Os sujeitos leitores do Grupo B

Todo o esforço empenhado para reunir este grupo de leitores foi muito compensador, pois todos eles mostraram-se muito entusiasmados com a participação na pesquisa, facilitaram os encontros, falaram animadamente sobre leitura, família, escola, sobre o passado, o presente e até sobre o que pensam a respeito do futuro. São muito bem humorados. Queixam-se da escola, por não trabalhar mais efetivamente a leitura, mas reconhecem também as suas falhas, a preguiça que impede de ler mais.

Para os leitores do GB a leitura tem um valor mais pragmático. Eles a vêem como um instrumento que se usa para aprender as disciplinas do currículo escolar, para ampliar os conhecimentos, aumentar o vocabulário e ajudar a escrever e aprender melhor a língua.

Pra mim, o conhecimento é uma coisa muito importante, sabe. Por exemplo, você lê uma coisa e, quando o professor está explicando, você pode ajudar na sala de aula. No português a leitura ajuda muito. Por exemplo, pronome; de tanto você ler, você aprende a usar. (SB3)

Eu acho errado as pessoas que dizem "eu leio pra passar o tempo", porque eu, leio para aproveitar o tempo. (SA3)

Uma coisa que a leitura desenvolve é esta facilidade de aprendizado de outras disciplinas. (SB7)

Uma leitura puxa a outra. Hoje eu adoro ler Sociologia, mais assim por influência de minha irmã, e gosto de ler filosofia por influência do professor Z. Quando você lê bastante, sua cabeça fica mais aberta para estudar as matérias da escola. (SB2)

A leitura é importante. É bom ler ... Eu acho que existe um conceito social de que é bom ler ... A leitura é importante para a gente ter idéias. A gente lê e vai raciocinando, vai formando uma idéia sobre aquilo ali... A gente, quando é criança, lê a história de Chapeuzinho Vermelho e vai formando idéia ... Aquilo ali é imaginação, mas se você pensar ... (SB5)

Dos oito leitores que compõem este grupo, apenas uma leitora consegue desvincular a leitura das amarras do utilitarismo. SB1 afirma ser romântica e gostar de livros que despertam os sentimentos, que fazem chorar. Lê os livros indicados pelo professor e os que estão nas listas de concursos vestibulares. Porém, quando vai ler por iniciativa própria, prefere aqueles que respondem aos seus anseios de adolescente.

3.2.2 O ambiente familiar e o meio social

As características das famílias deste grupo são diferenciadas. Há, em algumas, a preocupação dos pais com a formação dos filhos, e há, em outras, a preocupação maior com o trabalho, com a questão financeira.

Nas famílias em que os pais trabalham muito e não têm tempo para dedicar-se às crianças, surge a figura do irmão mais velho como mediador entre a criança e o livro. Allende & Condemarin (1987) abordam essa questão, respaldados em resultados de pesquisas: a participação de irmãos mais velhos como mediadores da leitura constitui fator importante no processo de formação do leitor, conforme comentado em 3.1.2.

Não há uma cultura da leitura nessas famílias. Lê-se eventualmente. Apenas um pesquisado desse grupo afirmou ter em casa a assinatura da revista *Veja* e, uma outra, a assinatura da revista *Nova Escola*. Embora a prática da leitura não esteja presente em casa, alguns pais falam com os filhos sobre os livros que possuem em casa, sobre os livros que leram e os que ainda pretendem ler quando tiverem tempo, e cobram dos filhos a leitura agora, para que possam garantir um futuro melhor nos estudos, na vida profissional e pessoal. Vale registrar uma frase repetida por esses pais, repetidas pelos filhos em seus relatos, que tem um efeito interessante: *Se eu tivesse tido as condições que vocês têm hoje...* Os filhos falam desse discurso com seriedade e compromisso, como se fosse obrigação realizar o que os pais não realizaram, ou que o fizeram pela metade. Esses pesquisados informaram que, quando precisam ou querem ler um livro ou revista, tomam-nos emprestados nas bibliotecas ou com colegas. Questionados sobre a hipótese de não encontrá-los para empréstimo, afirmaram ter apoio financeiro dos pais para comprar, mesmo que isso signifique um problema para o orçamento familiar. SB4, que contou uma bonita história de infância, pai e leituras, afirma que, quando os pais se separaram há anos, o pai levou consigo todos os livros. Hoje, ele não tem recurso financeiro para comprar os livros de que precisa e que gostaria de

ler, porque a mensalidade da faculdade é cara... Mas mesmo assim não parou de ler. Só diminuiu um pouco a quantidade.

Apesar de não haver uma dinâmica de leitura em casa, um ambiente estimulador, a leitura existe. Ela está presente no dia-a-dia da família, seja no ritual religioso, seja na apressada passada de olhos nas manchetes do jornal diário ou no debruçar das longas horas de estudo dos irmãos mais velhos etc.

As mães, mesmo as que trabalham fora, se não têm tempo para ajudar nas tarefas escolares, não estão totalmente alheias em relação aos estudos dos filhos. Conversam, dão conselhos...

Com exceção dos sujeitos SB1 e SB7, os demais afirmam ter ouvido, dos pais ou dos irmãos mais velhos, as historinhas de fadas, bruxas e outros encantamentos. SB1 e SB7 ouviram essas histórias, contadas por babás ou empregadas.

Minha mãe me contava contos de fadas. Todos eles contavam histórias pra mim. Meu irmão contava as fábulas, aquelas dos bichos. Já o meu pai contava histórias de Bíblia. Eu sempre tive minha liçãozinha da escola sabatina, da minha igreja. (SB3)

A minha mãe, de tanto ela ler a história pra mim e eu ficar olhando aquelas figuras, eu chegava a decorar. Depois, quando chegavam os coleguinhas em casa, eu lia as historinhas pra eles e eles acreditavam que eu estava lendo. (SB8)

Minha mãe colocava sempre uma menina para cuidar de nós. Foram várias. Mas eu me lembro de uma que contava muitas história . Ela contava histórias de fadas, assim, que já existiam, né. Mas muitas ela inventava. Eu sei que eram inventadas porque ela me colocava dentro da história e lá dentro eu podia fazer de tudo. Era muito legal. Então por isso eu gosto e me lembro mais dessa. (SB1)

SB1, SB4 e SB6 falam da participação do pai e SB2 e SB5 apontam os irmãos mais velhos como pessoas da família que exerceram influência em sua formação como leitores. É válido esclarecer que participação e influência aqui não são ações diretas, do tipo ler e discutir com os filhos ou irmãos, trocar idéias sobre algo lido, falar sobre o que se leu. Existe um distanciamento. Referem-se mais ao exemplo, isto é, o pai possui o discurso da verdade sobre a leitura: "*é importante ler*" e o irmão mais velho assimilou o discurso, colocou-o em prática, adquiriu o hábito de ler. Lê, no quarto, pra ele, mas não deixa de ser

exemplar. Retomando a revisão da literatura, Silva (1983), citando Smith (1973) afirma que a criança aprende, principalmente pelo exemplo das pessoas da família, com as quais ela convive. Em geral, os pais e os irmãos mais velhos lhe servem como modelos. E é espelhando-se nesses modelos que ela vai construindo seu próprio comportamento.

O meu pai leu muitos livros quando ele pôde. Ele se informou bastante, comprou muitos livros, assim, Jorge Amado, Graciliano Ramos ... muitos. Ele incentiva a gente, sempre. (SB6)

Os pais de SB3 e o pai de SB4 são leitores assíduos da Bíblia e livros evangélicos. SB4 conta histórias interessantes sobre o pai que se empenhou muito para fazer dos filhos leitores, amantes dos livros. Mas, separou-se da mãe, foi embora para o Nordeste e levou todos os livros.

O meu pai lia muito pra gente. Eu me lembro da Branca de Neve, A bela adormecida, depois veio a Ilha perdida... Aí tem também que o meu pai lia pra gente a Bíblia. Meu pai lia muito a Bíblia. A gente sempre teve esse contato, ainda antes de aprender a ler. (SB4)

SB2 relata que a mãe não é leitora mas teve um tempo que tinha mania de comprar livros. Todos os vendedores de livros que batiam na porta da casa conseguiam vender para ela. Por isso, em casa têm muitas coleções.

Minha mãe tinha o hábito de comprar aquelas coleções que passavam vendendo ... de capa dura. Têm enciclopédias, coleção de histórias de criança. Desde bem pequena eu tinha o hábito de folhear aqueles livros. (SB2)

O meu pai lê mais a Bíblia. Mas meu pai sabe muitas coisas, assim, do Brasil. Ele sabe todos os governos ... é incrível ... Eu adoro conversar com ele. (SB3)

O que parece hábito nessas famílias é a leitura particular. Cada um, a seu modo, escolhe seu objeto de leitura, realiza a atividade de ler, mas não discute com os outros, não promove uma interação. Não existe um compartilhamento dessas leituras, não se emite opiniões sobre o que se lê. Nos relatos, SB2 faz um breve comentário sobre a irmã, que ela considera ser a leitora que a despertou para a leitura.

Às vezes eu converso com a minha irmã sobre as coisas que eu estou lendo. Só que ela é o oposto. A gente acaba sempre brigando... (SB2)

3.2.3 A leitura na escola

O que se pode observar no relato dos jovens leitores do GB que estudam em escolas públicas é que, no Ensino Fundamental, o trabalho com a leitura na sala de aula não é significativo, não é relevante, não é sistematizado, isto é, não tem continuidade. Não é uma preocupação da escola ensinar a ler. A escola entende que ensinar a ler é ensinar a decodificar, e isso é feito na primeira série, na fase de alfabetização, hoje entendida como letramento. Em vista desse equívoco, o trabalho com a leitura é cheio de interrupções, razão pela qual não é lembrado pelos sujeitos da pesquisa. Às vezes, o aluno lembra de um professor em uma das séries que cursou. Então, vê-se que a leitura é uma preocupação do professor e não da escola.

Leitura do Pré à 4ª série? Hã.. eu acho que muito pouco. O que eles mandavam ler era só as leituras do livro didático mesmo né. Livrinhos, por exemplo, eles não incentivavam. Até que na minha escola não tinha biblioteca, entendeu? Eu nem conhecia o que era biblioteca. (SB3)

Na verdade fazíamos muita prova de interpretação de texto, prova de livros. Mas na aula mesmo os professores não davam texto pra ler. Davam mais gramática, assim. Quanto à escola dar algum incentivo, assim, pra ler... eu não me lembro. O único incentivo que eu me lembro era esse de dizer que é bom ler - em livro didático.(SB5)

Tem uma professora que eu estudei com ela até a sétima série, né, ela sempre falou que ler literatura é bom, que desenvolve bastante é ... Mas ensinar, assim, eu não lembro, não. Acho que não teve não. Não teve. (SB6)

As pessoas com certeza gostam de ler, mas elas nunca têm oportunidade de ver um livro interessante pra elas. Tem isso também. A escola poderia apresentar variados assuntos, falar dos livros que existem. A pessoa pode gostar de política, por exemplo, e nem saber, porque nunca teve oportunidade de ler um livro que fala de política.

Este grupo é formado por leitores que estudam em escolas públicas e leitores que estudam em escola privada. Em relação a este tópico do trabalho, os dados levantados abordam as mesmas questões discutidas nos Grupos A e C.

3.2.4 As condições de acesso aos objetos portadores de texto

Os componentes deste grupo pertencem a um segmento da sociedade em que os pais têm condições, apesar de limitadas, de oferecer aos filhos o acesso aos objetos de leitura que garantam a formação deles como leitores. Alguns pais possuem um acervo razoável,

construído ainda no seu tempo de estudante, quando tiveram que ler os clássicos da Literatura Brasileira, principalmente. Há os que são assinantes de revista, de jornal. Esses pais e também os jovens conhecem as livrarias de livros usados (sebos) da cidade, que, em relação à literatura, são muito boas. Eles fazem bom uso das vantagens que elas oferecem. Os leitores que não possuem livros em casa são frequentadores de bibliotecas e também costumam promover trocas de livros com colegas.

Na minha casa tem bastante livro. Tem uma estante na sala e tem outra em outro quarto, só de livros. É porque meu pai adora livro, adora ler. Então ele compra um monte e deixa tudo lá. Ele vai lendo aos poucos. Tem muito livro (SB1)

3.2.5 As influências na formação do sujeito leitor do Grupo B

Neste grupo, o meio social parece exercer uma influência maior sobre os sujeitos leitores, conforme se pode observar em alguns relatos:

O pessoal com quem eu convivo, eles são leitores ... Meu namorado é leitor; então, você não pode ficar muito por fora, se não você fica sem diálogo. (SB2)

Meu namorado gosta muito de ler. (SB3)

É engraçado, assim, que a gente tem um amigo, assim, um colega e a gente vai muito pelo que ele diz, né, e, no final, acaba não conseguindo ter uma idéia própria sobre o livro. (SB5)

3.2.6 Hábitos de leitura

Todos os leitores deste grupo afirmam ter lido os livros que se lêem nas séries iniciais do Ensino Médio há décadas, isto é, os clássicos do Romantismo: José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Bernardo Guimarães, Visconde Taunay e Manuel Antônio de Almeida; os do Realismo: Machado de Assis e Aluísio de Azevedo. SB7 que está no terceiro ano e também SB4 e SB8 que já concluíram o Ensino Médio leram os autores do Modernismo: Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Graça Aranha, Jorge Amado e os poetas Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meireles.

Como não há uma dinâmica de leitura em casa e também não se tem uma promoção sistemática de leitura na escola, esses leitores vão lendo os livros que são apenas citados nas aulas de Literatura ou que são indicados por colegas.

Eu vou assim, um pouco por modismo, porque alguém comenta. (SB2)

Eu sou muito romântica e tudo quanto é livro que falam assim: "Ah, esse livro é romântico, você vai chorar", então é esse que eu vou pegar pra ler. (SB1)

Também citam revistas como *Veja* e *Isto é*. Os entrevistados do sexo masculino lêem jornais habitualmente e dizem gostar de ler. Já as meninas não têm esse hábito e não gostam de ler jornais. Dois leitores desse grupo lêem a Bíblia ritualmente. Todos afirmam não ter muito tempo para a televisão, mas gostam de assistir sempre que podem, principalmente filmes. Vão ao cinema de vez em quando.

*Na sétima série eu li *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, né. Era um livro de linguagem difícil, mas a professora explicando, a gente via que era uma coisa diferente. Então esse foi um livro que marcou. (SB7)*

O livro que mais me prendeu foi um de Sociologia. Eu não sei o nome dele. Engraçado, foi por causa da minha irmã. E tem o "Diálogo de Platão", que foi por influência do professor Z. Mas eu achei muito assim ... "As veias abertas da América Latina".

3.3 O que se lê nas histórias de leitura dos leitores do Grupo C

Analisando a história de leitura dos sujeitos que compõem o *corpus* desta pesquisa, sob a orientação da Linguística Aplicada verifica-se que há leitores jovens nas várias camadas da sociedade. É bem verdade que são poucos, caso a concepção de leitor seja aquela que vincula o leitor à leitura escolar, leitor de literatura erudita, que lê os clássicos da literatura, as revistas e os jornais de circulação nacional que são autorizados pela escola e aprovados pela crítica da elite intelectual. Mesmo nas classes mais pobres, com toda a diversidade de obstáculos, como condição financeira precária, pais com pouquíssima escolaridade, falta de um espaço físico adequado em casa para ler, difícil acesso aos objetos portadores de texto, a omissão da escola dentre outros, ainda assim encontram-se leitores que cultivam o hábito de ler literatura, principalmente, que se dedicam à atividade de leitura com gosto, como uma forma quase autodidata de *melhorar o português, enriquecer os*

conhecimentos e preparar-se para o vestibular da faculdade e do ingresso no meio social letrado. Os oito integrantes do GC são representantes dessa realidade.

3.3.1 Os sujeitos-leitores do Grupo C

Ao contar suas histórias de leitura e de leitores, os sujeitos da pesquisa falaram sobre si, sobre a família, a escola e sobre os amigos. Foram conversas longas, sérias, não aquela seriedade limitadora que faz o ambiente pesado. Ao contrário, sérias no sentido de verdadeiras, a verdade do jovem que sabe para onde quer ir. Todas essas alunas leitoras têm objetivos e expectativas otimistas quanto ao futuro. Achem que a leitura ajuda a compreender melhor as coisas do mundo e dá sabedoria para vencer as dificuldades da vida, do dia-a-dia e até melhorar o relacionamento com os outros.

As alunas do curso de Contabilidade noturno trabalham durante o dia; as alunas do curso Magistério passam o dia todo na escola, pois têm aulas todas as manhãs e duas tardes da semana e, nas outras tardes, estão envolvidas com o estágio. Mesmo com tantas atividades, todas encontram tempo para ler. Todas estavam lendo um livro quando aconteceram os encontros com a pesquisadora. Ou era uma leitura solicitada pela escola, como no caso das alunas da Escola Municipal Bernardo Franco Baís, que estavam lendo o livro *O mulato* de Aluísio de Azevedo, ou por vontade própria. Por não terem muito tempo disponível para a leitura, em geral, levam algumas semanas para concluir a leitura de um livro, se bem que nenhuma delas fez referência à questão da falta de tempo para ler.

Excetuando duas pesquisadas, que afirmam gostar de ler desde a infância, as demais descobriram o prazer da leitura no final do Ensino Fundamental, ou na primeira série do Ensino Médio. Curiosamente, não foi através do professor de Língua Portuguesa, nem do professor de Literatura. Todas se queixam de a escola não ter-lhes oportunizado o acesso a essa "riqueza"- que é a leitura - mais cedo, no Ensino Fundamental. Essa leitura é referente à literatura. Sentem que perderam muito tempo e agora lutam para recuperá-lo, sacrificando às

vezes o horário das refeições e até de algumas formas de lazer, como a televisão, os passeios e o namoro também.

As que estudam de manhã, fazem Magistério, têm aulas à tarde, em dois dias da semana, e fazem estágio na pré-escola. Quando estão em casa, ajudam nos afazeres domésticos. A leitura, além de fazer parte das atividades da escola, pois procuram ler os livros que são citados nas aulas de Literatura (filosofia, história, didática no magistério), faz parte também das atividades de lazer. As alunas do curso Magistério freqüentam a biblioteca da escola assiduamente para realizar pesquisas; como espaço físico para fazer as tarefas, e para pegar livros emprestados. Segundo relato do professor que trabalha na biblioteca e a ficha a que se teve acesso, essas alunas são presença diária na biblioteca da escola e já leram muitos livros teóricos, referentes ao curso. Além dos teóricos, das revistas especializadas, elas lêem literatura infantil, juvenil e literatura brasileira para o vestibular. De acordo com o que relatam os professores, elas se destacam na sala de aula por essa característica: a leitura. Os demais alunos do curso, segundo eles, são resistentes à leitura. Lêem apenas e estritamente necessário para a prova. Vão raramente à biblioteca e sempre reclamam do excesso de trabalhos que têm para fazer. Não se esforçam para ler os livros que são apresentados e sugeridos nas aulas.

As três alunas leitoras do curso Magistério da Escola Joaquim Murinho passam praticamente o dia na escola. Só voltam para casa à noite. Elas se alimentam com a merenda escolar e, no almoço, comem o lanche que trazem de casa ou compram marmitex em restaurantes próximos à escola, por R\$ 1,99 e dividem entre elas. Após passarem o dia com atividades de sala de aula, de estágio e horas na biblioteca, elas sempre levam livros ou outros materiais de leitura para serem lidos em casa. De acordo com o que foi relatado nas entrevistas, elas jantam, lavam as louças e vão ler para dormir. Quanto à TV, elas assistem a

um noticiário e alguns programas, quando são muito bons. Assistem às novelas, às vezes, no sábado.

SC5, que está no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora fazendo o curso de Magistério, fez todo o Ensino Fundamental em escola pública e é uma das que mais lamentam o fato de não ter tido a oportunidade de experimentar o prazer da leitura da literatura mais cedo. Ela relata suas aventuras com os livros infantis na escola, as discussões com os professores que não permitiam a leitura na sala de aula, pois era tarefa de casa, e as dificuldades que uma filha única de uma mãe semi-alfabetizada, que passa o dia inteiro trabalhando de doméstica em casa de família, tem que enfrentar para superar os obstáculos da vida escolar. Ela estuda de manhã e trabalha à tarde na própria escola. Só chega em casa à noite, junto com a mãe. Como a mãe chega exausta, vai dormir cedo, ela fica sozinha na sala estudando, lendo. Não tem com quem conversar sobre suas leituras.

SC2, SC4, SC6 e SC7, que estudam à noite, são colegas. Não frequentam a biblioteca para ler porque o espaço é apertado e não há um ambiente propício para a leitura. Elas compram livros nas livrarias de livros usados e os trocam entre si. As três conversam sobre as leituras que fazem e parece até haver uma certa competição em relação ao número de livros que lêem. As leituras são mais direcionadas. Elas procuram ler os clássicos, principalmente do Romantismo e Realismo. Não conhecem os romancistas do Modernismo, a não ser alguns poetas como Drummond, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles. Já ouviram falar de Jorge Amado e Graciliano Ramos, mas não leram, nem conhecem suas obras. Dos muitos livros que leram, apenas dois foram indicados pela professora, para trabalho e prova. Essas quatro leitoras são reconhecidamente as leitoras da escola. Tanto os professores quanto os colegas de sala as elogiam e admiram por esse gosto pela leitura e pelo hábito de ler. Quem as conhece na escola, educadas, inteligentes, sempre dispostas para as atividades determinadas pelos professores e até por iniciativa delas mesmas, não imagina que são

também guerreiras que lutam para vencer a pobreza. Moram em bairros muito distantes da escola, onde chegar depois das 23 horas em casa é, a cada dia, uma vitória.

Apesar de as quatro afirmarem que a professora de Literatura estimula muito a leitura, fica muito evidente que é uma delas (SC4) a responsável por essa dinâmica de leitura que se construiu nesse grupo e que cresce e se fortalece a cada livro novo que se lê. SC4, quando chegou nessa escola, já trouxe consigo uma história de leitura; as outras três começaram a construir suas histórias a partir daí.

Como não têm muito tempo para ler, elas afirmam fazer todas as atividades, como tarefas, trabalhos e estudos para provas na própria sala de aula. Enquanto os professores esperam os alunos vagarosos terminarem os exercícios, elas aproveitam para adiantar todos os seus. Assim, sobra um tempinho para ler em casa. Se falta um professor, elas não ficam ociosas. Têm sempre algo para ler e estudar. Esses depoimentos são todos confirmados pelos professores, pelo inspetor de alunos e pelo diretor da escola.

Essas alunas leitoras do GC são todas muito alegres e otimistas em relação ao futuro. Falam da vida dura dos pais e têm muita certeza de que suas histórias serão bem diferentes. Açam que a leitura ajuda a entender muitas coisas da vida e ajuda na compreensão das matérias da escola

Esse grupo de leitores proporcionou horas de conversas muito interessantes, agradáveis; por vezes preocupantes, alegres; em alguns casos muito tristes... E suscitou tantos questionamentos e reflexões que, em muitos momentos, chegou-se a pensar em mudar o rumo da pesquisa, tão subjetiva ficava a situação. Conhecendo as histórias dessas meninas, uma história de escola, que é de sucesso; uma história de família, que é de dificuldades de carências: carência material e afetiva - os pais não têm tempo, os pais não podem... fica-se pensando... que contribuições reais e concretas a leitura pode dar para transformar essa realidade?

3.3.2 O ambiente familiar

Todas as alunas que compõem o GC são de famílias pobres, de situação econômica muito limitada, que moram em casas humildes, em bairros bem afastados do centro da cidade, distantes da escola. Em cinco das oito famílias, não há a presença do pai. Dois pais são falecidos. Quanto à escolaridade, todos os pais freqüentaram as séries iniciais do Ensino Fundamental, foram alfabetizados. Entenda-se aqui, por alfabetização, o reconhecimento das letras e dos números e a capacidade de decodificar textos escritos simples. A mãe de SC3 concluiu as oito séries do Ensino Fundamental e foi professora leiga em escola da zona rural. O pai e a mãe de SC2 permaneceram na escola até a sexta e a sétima série, respectivamente. São todos trabalhadores de baixa remuneração, de profissões que exigem esforço físico e jornada longa de trabalho. Todos esses fatores são ressaltados pelas filhas que justificam a não participação de seus pais em suas tarefas e atividades escolares. Até mesmo o não cumprimento das obrigações e responsabilidades mais elementares de mãe enquanto mãe e de pai enquanto pai é justificado. Nessas famílias não tem mãe lendo ou contando historinhas pra fazer dormir, não tem pai lendo jornal ou revista. Têm pai e mãe cansados da luta diária. Nesse sentido, Silva (1983) fala do "isolamento sócio-cultural da classe trabalhadora" que, por não ter acesso aos bens culturais, como livros, por exemplo, gera o que se convencionou chamar de crise da leitura, uma vez que essa classe representa a maior parte da população brasileira.

Esta crise, fabricada pelo regime social de classes, funciona como uma barreira que impede a classe trabalhadora de alcançar a chave que poderia abrir-lhe a porta do mundo das letras. O trabalhador, enquanto espera pela justiça social, prioriza aquilo que é essencial à sua sobrevivência e de sua família, não tendo sequer o direito de optar entre a livraria e o supermercado, de acordo com Silva, 1983.

A minha mãe não tem tempo pra ficar lendo, mas ela me dá a maior força. (SC1)

(...) e a minha irmã (...) ela sempre acompanhou a gente, assim, na escola, no lugar dos meus pais, que não tinham tempo... (SC2)

Minha mãe, praticamente, ela nunca teve tempo, assim... Eu sempre vi e continuo vendo minha mãe só à noite. O tempo que a gente teria pra falar o que a gente fez durante o dia, conversar... ela está muito cansada, quer dormir. Então, eu não tive em casa alguém pra me incentivar, pra contar história pra mim. (SC5)

Minha mãe é zeladora de uma firma. Ela trabalha duro, mesmo. Também ela vende produtos e às vezes ela tem que andar muito no final de semana para fazer as entregas. Então, fica assim impossível de dar aquela atenção, assim, pra gente. (SC8)

Na lacuna deixada pelos pais, surge a figura da irmã mais velha ou do irmão, do avô, da tia. Essas pessoas parecem contribuir para que algumas infâncias tenham realmente o sabor de infância, com atenção, cuidado e carinho de alguém que pode proteger.

Minha irmã mais velha contava histórias do saci pererê, do negrinho do pastoreio... (SC2)

Quem eu me lembro que me contava histórias era o meu avô. Ele não só me contava histórias como ele era meu pai e minha mãe. (SC1)

Minha tia me contava histórias da vida dela, histórias reais (...) o namoro com o tio...(SC5)

Apenas SC3 contou que a mãe mandava ler em voz alta as lições do livro: "tomava a lição". A participação dos pais na formação do leitor deste grupo não existe. Seja por falta de conhecimento, de estudo, de condições de ajudar, seja por falta de tempo. Dessa forma, acabam transferindo para a escola a inteira responsabilidade pela educação dos filhos.

Outra dificuldade não menos retardadora do despertar do leitor de segmentos desfavorecidos da sociedade é a falta do objeto de leitura. Em casa não possuem livros, revistas, nem mesmo o jornal atualizado. Os livros didáticos mencionados nos relatos foram usados pelos irmãos mais velhos ou doados por parentes. São livros bem antigos, pois os mais recentes são da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) que são devolvidos à escola no final do ano letivo. As alunas que trabalham possuem alguns romances que compram nas livrarias de livros usados "Maciel" e "Hamurabi", dois sebos que, na concorrência, fazem boas promoções. Uma aluna do grupo, (SC2) contou que o padrasto foi trabalhar na reforma de uma casa e ganhou umas caixas de livros que estariam destinadas ao lixo. Além de didáticos, havia alguns da série "Vagalume", revistas... havia muitas revistas

"*Seleções*" que SA2 passou a gostar de ler. Leu todas. De vez em quando, quando não tem outra coisa para ler, ela relê essas antigas revistas. O pai passou a se interessar também pelos livros e revistas. "*Sempre que tem um tempinho, vai lá e pega pra ler*".

Pelos dados analisados, pode-se verificar que essas famílias não tiveram participação direta na formação dos filhos que são, hoje, leitores.

Se este grupo representa, por sua situação cultural e econômica, a maioria dos jovens brasileiros, há que se admitir que cabe à escola o papel e a responsabilidade de promover a leitura e facilitar o acesso aos objetos portadores de texto, haja vista a situação sócio-econômica do País no cenário mundial.

Na maioria dessas famílias não há hábitos de leitura. Pelo menos a leitura como fonte de conhecimento ou como uma forma de lazer. SC1, SC3 e SC8 só se lembram de ver a mãe lendo os catálogos dos produtos com os quais trabalham. Uma leitura apenas utilitária. SC2, SC4 e SC8 falam da leitura da Bíblia. As mães lêem, eventualmente, a Bíblia. É uma leitura ritualística, introspectiva. Não se discute, não se conversa sobre essas leituras. Quanto aos pais, SC4 conta que o pai (falecido) gostava de ler livros de bolso, "*Far West*". Não teve muita convivência com ele, mas em casa ainda há alguns exemplares da coleção desses livros que confirmam esse hábito. SC2 que contou a história das caixas de livros e revistas velhos que o pai (padrasto) levou para casa, informou que ele gosta de ler esse material.

Essas leituras eventuais não foram lembradas espontaneamente pelas filhas, exceto o relato de SC4, o que leva a deduzir que elas não chegam a ser significativas na formação dos filhos leitores.

3.3.3 O sujeito leitor do Grupo C e a escola

Ezequiel Theodoro da Silva, em suas obras tem afirmado insistentemente que a formação de leitores nas classes populares depende de um ensino de qualidade, com

professores qualificados, com escolas equipadas com bibliotecas, bibliotecários, livros e trabalho efetivo e competente. Escarpit (1975, apud Borba, 1999) também ressalta a importância do papel da escola na formação de leitores nas classes sociais menos favorecidas. Para o autor, quanto mais restritas forem as condições das famílias em ajudar as crianças e jovens em suas tarefas escolares e em proporcionar-lhes o acesso à leitura, tanto maior deverá ser o compromisso da escola com a formação intelectual e cultural desses alunos.

Nas escolas onde os sujeitos leitores do GC cursaram o Ensino Fundamental, escolas das redes públicas estadual e municipal, segundo seus depoimentos, nenhum dos sujeitos tem lembrança de atividades de leitura específicas como literatura, por exemplo. Só se lembram da leitura dos textos do livro didático.

Eu não tive leitura, assim, ... Só a do livro didático, mesmo. (SC2)

Eu não me lembro de Ter lido muito na escola. Se eu li, foi tão pouco que não dá pra lembrar. Era só no livro, mesmo, aquela leitura oral (SC4)

Às vezes as lembranças não são muito boas. A falta de sensibilidade ou falta de preparo do professor acaba por deixar marcas negativas quanto à prática da leitura.

Ela (a professora) não deixava a gente ler o texto na classe. Era pra ler só quando ela passasse a tarefa e dizia: "Vocês lêem em casa". Quem leu, leu. Ela não perguntava quem tinha lido em casa. Eu gostava muito de ler, então pegava o livro e começava a ler todos os textos que tinha. Aí que ela não gostava (...) Eu sempre gostei muito de ler. Às vezes eu passava na biblioteca da escola, pegava livrinho e entrava com ele na sala. A professora ficava brava, não me deixava ler, porque daí não prestava atenção. (SC5)

Nas histórias contadas pelos sujeitos da pesquisa, não se encontrou nenhum relato de trabalho com a leitura da literatura infantil. As leituras que ficaram registradas na memória são as leituras dos textos do livro didático.

A professora pedia sempre a leitura oral pra gente. Eu estudei naquele livro que tinha assim, "A babá é boa"... aqueles textinhos pequenos. Eu começava na primeira lição e ia até o final. Eu lia todinho, porque eu gostava. (SC3)

Da quinta à oitava série, a situação não muda muito. Não há uma sistematização do trabalho com a leitura. Um ou outro professor consegue despertar a atenção do aluno para a leitura com alguma atividade prazerosa ou provocando sua curiosidade com uma leitura

diferente, um trabalho mais interessante com os textos do livro didático. Ocorre, porém, que na série seguinte não há a continuidade desse trabalho, e aquele estímulo apaga-se ou fica adormecido até que alguém venha despertá-lo de novo.

Na sexta série eu tive uma professora que me incentivou a ler. Na quinta-feira a gente tinha duas aulas dela. Então o primeiro tempo ela dava só leitura... (SC5)

Na minha escola tinha uma biblioteca e eu ia muito lá. O professor A. (atendente) ajudava a gente, incentivava, né. Eu li muito com ele, assim, por causa dele. Até hoje eu vou lá. Mas a biblioteca está fechada, não tem espaço. (SC4)

Eu tive uma professora que ela falava muito de leitura. Ela lia um texto, depois mandava a gente contar no caderno. Era gostoso. (SC8)

Eu lembro só da sétima série. Tinha um livro que tinha mais textos ... (SC3)

SC4 faz alusão à biblioteca da escola onde estudou, do professor (atendente) que incentivava, de seu fechamento ... Essa situação também é descrita por pesquisadores e estudiosos da leitura como Silva (1983), Soares (1995) e outros que denunciam o descaso da escola com a biblioteca, tanto em relação a seu espaço físico, quanto com relação ao profissional que a opera. Nesse caso, o professor citado está em regime de readaptação, com a ressalva de que é um ótimo profissional, que faz um ótimo trabalho junto aos alunos. O problema é que a biblioteca foi desativada para dar lugar a mais uma sala de aula. Numa visita à essa escola, constatou-se que os livros estão encaixotados há dois anos.

Na escola pública, apenas o professor bem preparado e já experiente consegue ainda fazer algum trabalho de leitura mais relevante, com seus alunos. Se um professor menos experiente tem a iniciativa de trabalhar a leitura de textos longos, como de um livro, por exemplo, ele encontra alguns obstáculos. Ele corre o risco de não poder cumprir o seu planejamento e decepcionar alguns alunos.

Eu li esses livros (recomendados pela professora) mas obrigada, m-e-s-m-o . A professora mandou ler um livro e eu não queria ler esse livro. Eu achava chato. Até ela falou que era pra nota, que ia cair na prova. Ela acabou não fazendo a prova e até hoje eu tô com raiva dela (SC5)

A escola não possui biblioteca preparada para essas leituras coletivas do mesmo livro. Os alunos não compram os livros para ler ou porque não têm dinheiro ou porque criou-

se a cultura de que a escola tem que fornecer todos os livros que achar que o aluno precisa de ler.

Muitos alunos, ao serem abordados informalmente, no pátio da escola, com a pergunta "Você gosta de ler?" não hesitam em responder com toda uma expressão corporal e facial: "não"; "detesto"; "não tenho paciência"; "é muito chato" etc. É que muitas vezes a leitura é usada na escola como forma de coersão. Manda-se ler um livro (literatura) em troca de nota. Quem não lê, fica com zero. Lê-se para fazer resumo, para caracterizar personagens. Não se trabalha a leitura como forma de apreciar a arte da escrita, de inteirar-se de fatos e momentos importantes da história do país através do texto literário. A experiência da pesquisadora como professora, a conversa com os professores colaboradores deste trabalho e os depoimentos dos sujeitos da pesquisa confirmam o que autores como Silva (1983, 1994 e 1998), Silva (1986), Perrotti (1990), Souza (1994), Morais (1996) e outros têm insistentemente afirmado. A escola trabalha com a leitura no sentido de decodificação, decifração do código. As atividades de leitura são mecânicas, não levando a um envolvimento maior do aluno aprendiz com o texto e com o autor. Promove-se a leitura oral com o intuito de corrigir a prosódia, o respeito à marcação rítmica do texto, através dos sinais de pontuação, a fluência, a dicção, o que não deixa de ser importante, também. Porém, o sentido do texto, que é sua essência, permanece intocado. A leitura não é tratada como um processo que envolve cognição, que precisa ser ensinada, para levar o leitor aprendiz a explorar os recursos que permitem uma leitura mais profunda do texto. Recursos como a contextualização e a intertextualidade, conforme orientação da Linguística Textual; o uso de estratégias, esquemas mentais e outros, como propõe a Psicolinguística, e outros meios apresentados por outras correntes teóricas que o professor deveria conhecer para melhor orientar seus alunos.

Em uma das escolas onde foi realizada a pesquisa, constatou-se um ótimo trabalho de estímulo à leitura, feito pela professora das sextas e sétimas séries. Os alunos são estimulados a ler e criar uma forma pessoal, individual de registrar suas leituras, com total liberdade, inclusive na escolha do objeto a ser lido. Contudo, pelo que se pôde observar, a preocupação grande do projeto está mais centralizada no quantitativo de objetos lidos (literatura juvenil, algumas obras de Alencar, Machado de Assis, textos avulsos como crônicas, fábulas e lendas) que são os objetos existentes na biblioteca da escola. A professora é muito dedicada, organizada e tem consciência de que seus ensinamentos não podem ter início e fim na sala de aula, e sim que devem transpor os muros da escola. Por isso, ela envolve também a comunidade em seu projeto de leitura. Apesar de todo esse trabalho, a professora não conhece as teorias da leitura, não faz o trabalho de ensinar a ler. Não promove a discussão dos textos lidos.

Na sétima e na oitava séries é... sempre nas aulas de Português a professora pedia leitura oral, assim, pra gente, né. Eu tinha um livro que tinha mais textos na sétima e a professora sempre mandava a gente ler também. A professora do primeiro ano (Ensino Médio) ela dava ... tinha um dia da semana, ela deixava pra gente ler o livro. Aí é ... era a aula de leitura. (SC3)

As professoras trabalhavam mais assim, ... em cima daquela parte de ortografia, escrita correta, colocação ... eu não esqueço isso. Mas a parte da leitura, assim ... eu acho que não. Falar, assim, ... como a gente deve ler, não falava, não. (SC7)

A professora da quinta à oitava nunca fez a gente se prender à leitura. Mas eu sempre li, porque eu sempre gostei, mesmo. (SC2)

No Ensino Médio a leitura ganha *status* de disciplina junto com a disciplina Literatura. Para os alunos das classes desprestigiadas da sociedade e do sistema de educação, o despertar do leitor geralmente acontece nesse nível de ensino, quando o aluno começa a ler as obras literárias, ou passa a conhecê-las, apresentadas pelo professor.

A professora de Literatura fala dos livros, conta um pouco da história e aí a gente fica com vontade de ler aquele livro ... (SC4)

No segundo grau é diferente. Tem esses livros O cortiço, O seminarista ... é diferente ... (SC7)

A participação da escola pública no processo de formação do leitor tem sido quase insignificante, pelo menos é o que mostra essa geração de leitores que em sua maioria estudou

em duas ou mais escolas. Nenhum trabalho mais relevante de leitura foi citado. Apenas entrevistados da Escola Joaquim Murtinho, onde houve a ação do Projeto Pró-Leitura, referiram-se à diferença que notaram no tratamento com a questão da leitura, quando vieram de outras unidades escolares, inclusive particulares.

Agora no Magistério o Joaquim Murtinho puxa bastante pra leitura. Tem um dia na semana que a aula de Português é só de leitura. Tem a aula de Literatura Infantil que a gente lê bastante Monteiro Lobato ... (SC3)

3.3.4 As condições de acesso aos objetos portadores de textos

Os leitores do GC, conforme já foi mencionado, não têm facilidade de acesso a livros, revistas e outros objetos de leitura. O mundo literário que dominam resume-se às estéticas romântica e realista. Mesmo para ler os livros dessas escolas literárias não é muito fácil. Na biblioteca da escola não há número suficiente de livros para atender a todos os que querem ler ou precisam para realizar trabalho ou fazer prova. Assim, os leitores autônos criam uma espécie de círculo do livro. Quando um deles consegue comprar ou tomar emprestado um livro, todos têm a oportunidade de lê-lo.

Um fato que despertou a curiosidade, nesse contexto, foi verificar que nas bibliotecas escolares, embora pobres, embora com problemas de espaço e de atendimento, existem livros de autores como José Lins do Rego, João Cabral de Melo Neto, Ferreira Gullar, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, e outros, que nunca foram lidos. Esses livros nunca foram apresentados aos alunos. Eles não os pegam para ler porque não têm nenhuma referência sobre os autores, nem sobre as obras.

Os leitores deste grupo não lêem revistas nem jornais atualizados. As revistas das bibliotecas são doações de assinantes, que chegam com anos de atraso.

Eu gosto muito também de ler revista. Só que eu não tenho acesso, assim, o jornal ... Eu leio lá na escola, aquelas revistas ("Veja", "Isto É") da biblioteca ... (SC3)

Além da dificuldade para conseguirem o objeto de leitura, têm que vencer outra luta, talvez mais dura: a luta com os textos. Sem serem instrumentalizados para as leituras, estão em desvantagem no jogo interacional.

Se eu não consigo entender, se eu não decifrar o que o livro está tentando passar, aí eu paro de ler. Se eu procurar ajuda lá na biblioteca, não tem jeito, não tem ninguém pra ajudar, Aqui em casa também não. Então eu deixo o livro ali. Aí, às vezes eu estou assim pensando, aí eu volto no que eu estava lendo, aí então eu começo a entender... (SC3)

Quando eu leio assim, pra escola, pra explicar na sala, como a professora faz, eu vou sempre no dicionário. Mas às vezes eu tenho que ler e ler, reler... por mais que o texto seja simples, às vezes a gente tem que ler e reler. (SC2) Eu gosto muito de ler revista. Só que eu não tenho acesso, assim, a jornal ... Eu leio lá na escola, aquelas revistas ("Veja", "Isto é") da biblioteca... (SC3)

3.3.5 As influências na formação do leitor do Grupo C

O que fica bem evidente nessas histórias de leitura é que, quando a família não tem condições de dar o suporte de leitura e quando a escola não cumpre o seu papel como formadora de leitores, enquanto instituição educacional, é um outro leitor, colega, tia ou um professor que age positivamente, influenciando ou despertando o leitor que cada um tem adormecido dentro de si.

Aí eu conheci a Polliana, né. Aí eu pensava: O que que essa menina tanto faz nessa biblioteca. Eu tenho que ver o que ela vai fazer lá ... (SC1)

Então ela (tia) pegou e deu os livros pra eu ler. Eu gostei muito. Aí ela começou a comprar livros pra mim (SC5)

Minha amiga Márcia gosta de ler. Quando ela lia um livro, ela ficava contando pra mim. Aí eu ficava curiosa pra ler e até hoje ela lê e me empresta. Agora eu também pego da biblioteca da escola (SC6)

3.3.6 Hábitos de leitura

As leitoras que cursam o Magistério, por não terem lido a literatura infantil e juvenil quando deveriam ter lido, conscientes do tempo que perderam, tentam preencher algumas lacunas, mesmo sabendo que muitas continuarão em aberto. Procuram ler os livros infantis e juvenis, ao mesmo tempo que lêem os clássicos do Romantismo e Realismo que são solicitados pelo professor ou por acharem que são importantes para se adquirir conhecimentos. Além da literatura, elas lêem a revista "Nova Escola" e muitos textos

(reprografias) de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, pois os professores dessas disciplinas trabalham com textos de jornais e revistas, além do livro didático.

As alunas que fazem o curso de Contabilidade só lêem literatura e os textos dos livros didáticos, pois não são orientadas para outros tipos de leitura.

3.4 Cruzando As Informações

3.4.1 Ambiente familiar

A família é responsável pelo primeiro contato da criança com o mundo. É com ela que a criança vai aprendendo a falar e a associar as imagens à sua volta a signos. É no ambiente familiar que a criança vai assumindo sua ideologia e construindo seus conceitos e seus valores. Teóricos consultados para a realização deste trabalho, como Silva (1983), Allende e Condemarin (1987), Bamberger (1991) e outros, ressaltam a importância do papel da família na formação do leitor. Esta pesquisa ratifica o que afirmam.

Foucambert é mais um teórico a evidenciar o papel da família na formação do leitor. O autor afirma que "são as condições familiares que permitem tornar-se leitores e essas condições estão intimamente ligadas ao status das classes privilegiadas" (1994: 25).

Em tom menos profético, Hébrard, outro teórico francês, também aborda essa questão, do ponto de vista da sociologia das práticas culturais, que postula ser a leitura uma arte muito mais herdada do que aprendida e, em vista disso, ela tem mais valor de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura. (Hébrard, 1996: 36)

Embora essas afirmações pareçam muito deterministas, há de se admitir que a história de leitura dos leitores do GA confirmam essas teorias. Fica muito evidente o empenho dos pais em formar filhos leitores. Desde muito cedo, bem antes de as crianças irem para a escola, elas são inseridas no mundo cultural letrado, elas são colocadas em contato

com a escrita, com a literatura. O resultado desse empenho são esses cinco leitores que foram participantes desta pesquisa, que impressionaram pelo que já conhecem da literatura e da cultura geral, pelo desempenho lingüístico e pelo que já sabem da vida. Nas famílias dos leitores dos grupos B e C, esse fato não ocorre. Excetuando o relato de SB4 que, no decorrer da entrevista, sempre retomava o fato de que seu pai lia muito e lia para e com os filhos, os demais citam apenas situações eventuais de leitura.

Essa preocupação de famílias burguesas com a formação das crianças não é recente. Magnani (1989) explica que a origem histórica desse comportamento data do século XVIII, quando as famílias, indignadas com a promiscuidade que tomou conta da sociedade, buscou, na intimidade do lar, preservar sua identidade, assumindo, assim, a responsabilidade de viabilizar a formação moral e espiritual dos seus filhos. A autora cita um texto datado de 1602, retirado da obra de Philippe Airés, *História social da criança e da família* (1978), que merece figurar também aqui neste trabalho. O texto diz o seguinte:

Os pais que se preocupam com a educação de suas crianças (liberos erudiendos) merecem mais respeito do que aqueles que se contentam em pô-los no mundo. Eles lhes dão não apenas a vida, mas uma vida boa e santa. Por esse motivo, esses pais têm razão em enviar seus filhos, desde a mais tenra idade, ao mercado da sabedoria, ou seja, o colégio, onde eles se tornarão os artífices de sua própria fortuna, os ornamentos da pátria, da família e dos amigos, (Magnani, 1989: 48).

Prestando atenção na história de leitura de cada um dos vinte e um sujeitos da pesquisa, independentemente da divisão em grupos que se considerou necessário fazer, há de se verificar que todos os jovens que tiveram a atenção da família, na fase que antecede a escola, têm uma história mais longa e rica de leituras, iniciada lá na infância. Esses leitores mostraram ter uma visão ampliada sobre leitura e literatura. A relação deles com os livros é prazerosa, descontraída, familiar. Além dos leitores do GA que se inscrevem nessa situação privilegiada, citam-se também os leitores SB3, SB4, SC3 e SC6 que falam com muito orgulho de suas experiências de leitura na infância, proporcionadas pela mãe, pelo pai ou por irmãos. Mesmo que para esses leitores dos grupos B e C a dedicação da família ou de parte

dela não tenha sido constante, duradoura, consistente como ocorre no GA, com certeza o pouco recebido fez a diferença em suas vidas, enquanto estudantes e enquanto leitores.

Quanto aos demais sujeitos da pesquisa, dos grupos B e C, suas histórias de leitura são diferentes. As primeiras páginas estão em branco. Inicia-se com "*aqueles textinhos do livro*". Do livro que fala: "*A babá é boa*". Como despertaram mais tardiamente para as outras leituras, além das do livro didático, esses leitores mostram uma avidez pela leitura e, por consequência, pelo objeto livro. Conseguir o livro desejado para ler já é uma alegria. Apesar de afirmarem que adoram ler e que o fazem com prazer, o que não deixa nenhuma dúvida, pôde-se perceber que esses leitores de hábitos de leitura mais recentes têm mais dificuldades em se relacionar com o livro. Suas leituras são mais lentas e as dificuldades são maiores, quando se trata de conhecer o vocabulário e de entender o texto.

Analisando as histórias dos sujeitos e do GA, verifica-se que a leitura faz parte da história cultural da família. Esses sujeitos nasceram e se desenvolveram em um ambiente, onde a leitura era apenas mais um comportamento a ser imitado. A maioria dos sujeitos afirma ter feito pseudos leituras de livrinhos de histórias infantis, de gibis etc. numa imitação ao que estava acostumado a ver.

Necessário se faz reforçar que o fator fundamental na formação desses sujeitos como leitores não foi apenas o hábito de ler instituído na família, mas principalmente o hábito de partilhar essa leitura, de conversar sobre o lido, discutir, trocar informações sobre os objetos de leitura. Foi o ler para e com a criança. Foi a atribuição de um valor à leitura. Nesses leitores, o hábito e o gostar de ler foram adquiridos muito mais cedo do que nos leitores dos grupos B e C, e o processo utilizado foi a dedicação carinhosa e paciente de mães e pais que puderam dedicar-se e souberam como fazê-lo. Acrescente-se ainda a disponibilidade e a variedade dos objetos de leitura sempre presentes, ao alcance dos olhos e das mãos.

3.4.2 A escola

A escola que atende às crianças e aos jovens oriundos das classes populares, desprestigiadas e desassistidas pelos poderes constituídos, em todos os sentidos, deve dar-lhes condições reais e concretas de aquisição da habilidade de ler. Segundo Baker e Escarpit (1975, apud Borba, 1999: 83) "cabe à escola a formação e o desenvolvimento do hábito de leitura, e seu papel é tão amplo quanto mais restrito for o da família, condicionada a problemas socioeconômicos".

Analisando os relatos, percebe-se que os pesquisados não mencionaram uma aula de leitura, no sentido de se ensinar a ler um texto poético, um texto informativo etc. Se tivessem tido, teriam mencionado, assim como SB5 contou que uma professora de História ensinou a fazer um esquema do texto para facilitar sua compreensão, e SA1, que relatou uma experiência parecida, também com professor de História, que teve de ensinar aos alunos, como ler os textos que mandava estudar.

O processo de aprender a ler para construir o sentido do texto parece bastante pessoal e não contar com a participação formal de ninguém. Pelo menos no aspecto da competência. Mesmo que o aluno apresente ou manifeste uma vocação para a leitura, ele não recebe nenhum apoio da escola, aquelas dicas de professor que vai orientando, valorizando, sugerindo, ajudando o leitor aprendiz a construir a sua história de sujeito leitor, para que possa também compreender as histórias do mundo.

Apesar da amostragem desta pesquisa não conferir autoridade para afirmar categoricamente que a escola passa uma visão limitada, estreita e até equivocada dos conceitos de leitura, de literatura e do próprio livro, ela levanta essa questão. A escola impõe uma leitura aos alunos: o livro didático e, quanto à literatura, são os mesmos livros há décadas. Se a leitura é uma atividade de interação verbal, onde indivíduos socialmente determinados estabelecem uma comunicação através do texto, cada um, leitor e autor, com o

seu universo social e cultural, como exigir ou mesmo esperar que um adolescente, às portas do século XXI, estabeleça uma relação dialógica competente, prazerosa, produtiva com José de Alencar e Machado de Assis, sem prepará-lo previamente?

O trabalho com a leitura na escola pública só acontecerá realmente quando esta conseguir assimilar uma concepção de leitura, de leitor e de texto mais funcional; quando se instrumentalizar para oferecer aos alunos o mínimo de condição de acesso aos objetos de leitura; quando se abrir para estabelecer um diálogo didático pedagógico com os pais. Sem visão científica sobre leitura e sem essa parceria com a família, o estado de crise da leitura prolongar-se-á por mais algumas décadas.

3.4.3 As condições de acesso aos objetos portadores de texto

Ter acesso aos objetos portadores de texto como livros, revistas, jornais, periódicos etc. é uma das condições para que o indivíduo passe de não-leitor a leitor. Acontece, porém, que a falta de uma política de leitura que tenha a preocupação de facilitar o acesso a esses bens culturais escritos a toda a população, reforça o caráter de discriminação que se acentua cada vez mais, distanciando, de maneira injusta, e até preconceituosa, as classes que compõe o quadro deformado da sociedade.

Para Soares (1995: 94), “as condições sociais de acesso à leitura, nesta sociedade capitalista, são diferenciadas: discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas um ‘valor de produtividade’, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes”. Analisando os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, referentes à leitura na escola, vê-se que, nas escolas públicas que atendem os alunos das classes populares, predomina a leitura do livro didático. Já na escola privada que se destina

ao atendimento das classes dominantes, crianças e jovens têm oportunidades de conhecer uma variedade de livros, revistas e outros objetos de leitura, podendo, inclusive, escolher o que quer ler.

Os leitores do GC, além de crescerem em um ambiente sem livro e sem leitura, quando vão para a escola é-lhes imposto um livro, único, que deverão cuidar, amar e conservar até o final do ano letivo: o livro didático. Muitos até conseguem fazer dele, "seu melhor amigo", já que não conhecem outros. Lajolo & Zilberman (1996) acreditam que o livro didático, mesmo não dispondo dos elementos de sedução existentes nos livros de literatura, exercem influência na formação do leitor, fato que se confirma nesta pesquisa, através de alguns relatos, onde jovens do GC contam que gostavam de ler os textos do livro didático, que liam do primeiro ao último, em casa.

Os leitores das classes desprestigiadas buscam na leitura de José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo e alguns outros romancistas românticos e realistas os instrumentos de que necessitam, e que acreditam ser fundamentais, para melhorar suas condições de vida e ingressar no mundo letrado.

3.4.4 As influências

Conforme já foi evidenciado neste trabalho, os leitores do GA foram influenciados desde a infância pela família e esta prática de leitura familiar foi reforçada pela escola que, sendo privada, ofereceu condições concretas de leitura, com biblioteca bem equipada e organizada.

Quanto aos leitores do GB, apenas um leitor teve uma influência efetiva e afetiva do pai. Em outros três casos, a influência ocorreu apenas pelo exemplo, confirmando a tese de Smith (apud Silva, 1983) para quem a criança aprende observando o exemplo dos pais, dos irmãos mais velhos, seguindo o modelo. Mesmo assim, não se pode dizer que essa influência

exercida por essas famílias colocam seus filhos no mesmo nível de condições de aprendizagem dos leitores do GA, pois quando se trata de formar leitores, o fato de haver leitores no ambiente familiar, por si só, não significa, necessariamente, que os mais novos também o serão.

Os demais componentes deste grupo tiveram a influência de um professor leitor, que produziu estímulos, ou de colegas leitores que, com o entusiasmo de quem termina uma boa leitura que tenha proporcionado muita satisfação, conseguem seduzir o ouvinte com seus comentários e relatos sobre a nova história ou o novo mundo que acabou de descobrir.

No GC, apesar de duas leitoras terem afirmado que liam histórias infantis com a mãe, em escola da zona rural, essa influência não foi muito consistente. Passada a fase de alfabetização, a mãe sai de cena. A partir daí, são lembradas as leituras dos textos do livro didático, quando se lia todos eles, em casa, por iniciativa própria e sem a mediação da mãe ou de outra pessoa da família.

Na faixa de idade entre 15 e 20 anos, os jovens têm uma inclinação natural a aderir ao comportamento do grupo. Seja em relação à moda do vestuário, às preferências musicais, à frequência aos mesmos lugares de diversão e, até mesmo, em relação às opiniões sobre assuntos polêmicos. Nessa fase, jovens que não foram despertados para a leitura, nem pela família, nem pela escola, encontrando um leitor de sua idade, que costuma falar sobre o livro que acabou de ler, que faz comentários sobre seu conteúdo, podem facilmente se deixar influenciar e querer pegar o livro para ler também. Nesta pesquisa, constatou-se que esta forma de influência é muito acentuada entre os jovens das classes populares, pois, nas classes de prestígio, o modelo a ser seguido está dentro da própria casa.

Os jovens que influenciam seus colegas a cultivarem o hábito de ler e o gosto pela leitura, conforme se pôde observar, embora participem do mesmo grupo, freqüentem as mesmas escolas, têm uma história de leitura que começa no ambiente familiar, a exemplo do

que acontece no GA. Observou-se também, que os jovens "modelos" são muito comunicativos, têm uma simpatia que atrai admiradores, tiram boas notas nas provas, mas não são os primeiros da sala, oferecem seus livros para que os colegas interessados possam ler, quando não os têm, ajudam a procurá-los, gostam de falar sobre suas leituras e seus livros sem demonstrar superioridade. Esses dados foram coletados no próprio grupo de leitores pesquisados, pois os leitores SC4, SB2 e SB4, com certeza, serviram de modelo a leitores do grupo e são apontados por outros alunos de suas escolas como incentivadores da leitura.

CONCLUSÃO

Neste trabalho de pesquisa, procurou-se ouvir histórias de leitura de jovens estudantes de 15 a 20 anos, que são leitores assíduos e autônomos, e que possuem um grau de competência na compreensão da leitura que os distinguem dos demais alunos de suas classes, para se compreender e explicar como o jovem, dos diversos segmentos da sociedade, torna-se leitor, num contexto escolar e social que o critica severamente pela falta de hábito e de prática de leitura.

Para tanto, estabeleceu-se e perseguiu-se alguns objetivos que agora serão retomados em forma de questionamentos, para se verificar o que se conseguiu apurar do material coletado, em forma de relatos gravados, reforçados pelas conversas que se teve com alguns pais, com os professores, coordenadores, diretores, bibliotecários e toda a comunidade escolar, principalmente das duas escolas públicas, onde se teve a oportunidade de passar muitas horas em função da pesquisa.

1. Quem atua como mediador no processo de formação dos sujeitos leitores dos diversos segmentos da sociedade?

Nos três grupos pesquisados (GA, GB e GC) ficou muito evidente que é um outro leitor assíduo, autônomo, experiente que apresenta o objeto de leitura ao iniciante, estimulando-o a ler.

No Grupo A, que representa os segmentos de maior prestígio da sociedade, os primeiros mediadores são os pais, quando leitores, conscientes de sua responsabilidade na formação intelectual dos filhos, procuram inseri-los no mundo da escrita e da leitura desde a

mais tenra idade. Esses pais não só são os mediadores, os orientadores, os incentivadores da leitura, como são também os facilitadores do acesso aos objetos portadores de textos.

No Grupo B, metade dos sujeitos participantes da pesquisa não tiveram propriamente um mediador. Percebeu-se que os sujeitos deste grupo, que têm características mais próximas das do Grupo A, atribuíram, em primeiro lugar, à família a sua formação enquanto leitor. A diferença entre esses alunos é que os do Grupo A tiveram os pais como mediadores entre eles e o objeto de leitura; já no Grupo B, como em geral os pais têm pouca escolaridade, são os irmãos mais velhos que fazem essa mediação. Outra diferença é que no Grupo B essa mediação parece não ser consciente. Mesmo quando se atribui o mérito ao pai, este aparece como uma pessoa que gosta muito de comprar livros e de ler, aconselha a ler, mas nunca é apresentado conversando sobre suas leituras, contando histórias que leu, comentando alguma notícia do jornal. Neste caso, a formação do hábito de ler e da autonomia está vinculado aos modelos e exemplos de leitura no ambiente familiar. Com a prática da leitura em casa e mais a leitura escolar, o sujeito acaba tornando-se assíduo e autônomo. Quanto aos alunos que têm características que se assemelham às do Grupo C, os primeiros contatos com a leitura dão-se na escola, e o gosto e a autonomia vão depender da “sorte” de passarem por professores leitores competentes, que os instrumentalizem e os encaminhem para a leitura.

No Grupo C, são pouquíssimos os sujeitos que tiveram alguma atividade de leitura na infância, antes da vida escolar, assim como são poucos os que têm modelo de leitura em casa. A mediação inicial entre esses e os objetos de leitura, no caso, os livros didáticos, foi feita pelo professor. Mas a leitura que leva à assiduidade e à autonomia, na maioria dos casos relatados, foi mediada pelo colega leitor. Esses jovens, apesar de citarem alguns eventos de leitura na escola, promovidos por um professor, de uma das séries do Ensino Fundamental, só

passaram a ler com assiduidade e autonomia quando iniciaram o Ensino Médio. Por isso, são leitores recentes. Só passaram a perceber o valor social e intelectual da leitura quando passaram a ter, no currículo, a disciplina Literatura. Vale observar que o círculo de leitura que se formou nas duas escolas públicas tiveram como mediadores colegas recém conhecidos. A dinâmica que se estabeleceu gerou a assiduidade e a autonomia.

Há que se considerar que vários alunos dos Grupos B e C referiram-se ao livro didático como primeiro objeto portador de texto que despertou-lhes o prazer de ler. Em seus relatos, contaram que liam todos os textos do livro de Português, em casa, mesmo sem o professor mandar. Lajolo & Zilbermam (1998) fazem interessantes comentários sobre esse objeto, presente na vida escolar de todos os alunos das redes públicas de ensino: "O livro didático interessa igualmente a uma história de leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma leitor" (p. 121).

2. Qual é o papel da escola na formação do sujeito-leitor?

A escola privada, que atende a crianças e jovens das classes sociais mais favorecidas, oferece boas condições de acesso à leitura, assim como mantém uma dinâmica de leitura constante. A biblioteca funciona como um espaço pedagógico, onde os alunos realizam suas leituras individuais, suas pesquisas e trabalhos em grupo. Os professores levam os alunos para a biblioteca, quando as aulas requerem consultas a livros, ou exclusivamente para que os alunos leiam. A leitura está contemplada no projeto pedagógico da escola e no planejamento do professor. O trabalho com a leitura é continuado, pois é valorizado em todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os alunos, que já chegam com uma história de leitura iniciada no ambiente familiar, encontram ressonância quanto à valorização do ato de ler na escola. O papel da escola, nesse caso, é o de reforçar e sistematizar o trabalho dos pais.

Para manter a dinâmica de leitura, a escola privada preocupa-se em oferecer ambiente agradável e recursos materiais e humanos que subsidiam e facilitam o trabalho do professor.

Observando mais atentamente essa escola e analisando os relatos dos alunos, pôde-se notar que existe uma preocupação muito acentuada da escola em estar sempre se equipando com as novas tecnologias, para não se distanciar do padrão cultural e tecnológico de seus clientes. Percebeu-se também, através dos relatos dos alunos, às páginas 52 e 53, que o processo pedagógico não é valorizado na mesma proporção. O pedagógico é mascarado na sistemática da cobrança. A escola cobra do diretor pedagógico, que cobra do supervisor, o supervisor cobra do professor, e este tem de criar mecanismos que façam os alunos lerem. Então, vê-se o empenho da escola e do professor em manter a dinâmica da leitura, sem interrupção. Mas é a "leitura a qualquer custo". Valem a imposição, a leitura de um capítulo do livro, a leitura do resumo do livro ...

Se a escola privada e seus professores não foram considerados os principais mediadores da leitura dos sujeitos pesquisados, pelo menos os alunos deixaram claro que houve leitura em todas as séries do Ensino Fundamental, como atividade específica. Todos os alunos referiram-se à leitura da literatura infantil, da literatura juvenil e da literatura erudita como trabalho escolar.

As concepções de leitura e leitor, bem como o trabalho que se realiza, nesta escola, a julgar pelo que se ouviu dos sujeitos da pesquisa e dos professores colaboradores, conservam ainda a ideologia estruturalista.

Nas escolas públicas, de acordo com o que se pôde depreender dos relatos dos alunos pesquisados, o trabalho com a leitura, ou seja, a mediação da leitura parece ser uma

opção do professor. Se é leitor, se tem familiaridade com a literatura, ele promove a mediação entre os alunos e os objetos portadores de texto, como atividade específica. Caso não seja, então privilegia a gramática. A descontinuidade e a falta de sistematização podem ser observadas na análise dos dados, páginas *****, ou nos fragmentos que compõem os quadros do anexo 2, págs VI, VII e VIII, onde os alunos fazem referências a determinados professores e a eventos de leitura, em uma determinada série do Ensino Fundamental.

Um fato curioso observado é que, nas duas escolas públicas pesquisadas neste trabalho, há biblioteca, há livros. Pouquíssimos, mas há. Verificou-se que nas prateleiras existem livros de Guimarães Rosa, Rachel de Queirós, Mário Palmério e outros, que nunca foram manuseados, nunca foram lidos. Os professores nem sabiam da existência deles. Nunca foram apresentados aos alunos. Quanto aos livros de autores do Romantismo e do Realismo, estes estão em estado lastimável. Sujos, rasgados, sem capa, o que reforça o que já foi dito no Capítulo 3 deste trabalho: a escola pública só apresenta essas obras e esses autores para os alunos. A poesia, texto em geral curto e com muito conteúdo a ser explorado, fácil de passar no quadro de giz, parece não ser valorizada na escola pública. Nenhum aluno dessas escolas fez referência a esse tipo de texto. Quando questionados, alguns alunos disseram ter lido em algum lugar a "Canção do Exílio", ter ouvido falar de Carlos Drummond de Andrade e Vinícius de Moraes. Não conseguiram associar autor à obra, obra a conteúdo, nem situá-los no tempo e no espaço, questionamentos que foram respondidos prontamente pelos alunos da escola privada. Estas perguntas só foram feitas nas últimas gravações, quando se atentou para o problema, mas considera-se importante registrar aqui como um evento, podendo servir de sugestão para futuras pesquisas.

3. Como são as relações ambiente familiar-leitura-leitor ?

Os dados não surpreenderam, pois o que se constatou só confirma o que a literatura tem divulgado. Os sujeitos do GA têm uma história de leitura muito mais rica em tempo, quantidade e qualidade. Lêem desde criança. Passaram por todas as fases: pseudos leituras, leitura de imagens (gravuras e ícones), literatura infantil, literatura infanto-juvenil e literatura erudita (brasileira e portuguesa). O cenário que aparece nas histórias de leitura desses leitores é muito diferente do apresentado pelos leitores dos Grupos B e C. A relação desses leitores com o objeto portador de texto começa na primeira infância. A mãe de SA4, psicóloga, lia historinhas para a filha, antes mesmo de ela nascer. Todos lembram da infância cercada de livros, da mãe lendo e contando história, do avô, da bisavó. Vale acrescentar que a leitura no ambiente familiar deste grupo é uma dinâmica que tem conversa sobre as leituras, discussões, comentários, explicações.

No Grupo B, a família aparece mais como "pano de fundo" na história dos leitores. Com exceção do SB4, não foi observado nenhuma relação mais significativa entre os membros da família e a leitura. Há leitores em casa, há o exemplo, mas não há interação. As mães que entraram em cena no início da história de leitura, na infância, no primeiro ano de escolarização, de repente não foram mais citadas. Não há mães leitoras neste grupo.

No ambiente familiar do Grupo C não há livros, não há relações entre leitores. Os sujeitos desse grupo não tiveram experiências significativas de leitura na infância. Os que tiveram, referem-se a elas como um evento. Duas pesquisadas falaram sobre suas leituras infantis, quando moravam na zona rural, mas depois deram um salto grande, passando para o Ensino Médio. Além da falta do objeto para ler, as famílias das classes pobres não têm escolaridade e também não têm tempo para ler, nem para dedicarem-se às atividades escolares dos filhos. Quanto mais restrita a situação socioeconômica da família, menor a participação desta na formação dos filhos leitores. Quando há alguma referência de leitura nesse meio, ela

se apresenta em forma de modelo, nunca de forma participativa, interativa, como ocorre no meio familiar de segmentos de prestígio.

Em resumo, retomando o objetivo geral, investigou-se como os sujeitos se tornam leitores autônomos, assíduos e competentes numa sociedade onde as classes sociais se distanciam, inclusive pelas diferenças culturais?

Os sujeitos que pertencem às classes sociais privilegiadas tornam-se leitores pela influência direta dos pais, pelo esforço deles em querer transmitir-lhes a herança cultural, e formar, bons hábitos. O trabalho dos pais é reforçado pela escola privada, interessada em manter o padrão cultural de sua clientela. A facilidade de acesso à leitura proporciona-lhes o privilégio de ler variedade de objetos e de escolher a qualidade do que ler. Nos segmentos de menor prestígio, caso do Grupo B, a formação do leitor se dá, em parte, por imitação a um modelo, que, de acordo com dados desta pesquisa, 50% está no próprio ambiente familiar e os outros 50% são encontros fortuitos com leitores assíduos (colegas ou professores) com quem se passa a conviver por algum tempo. No Grupo C, o leitor se torna leitor por um forte desejo de superar sua limitação socioeconômica. Cheio de vontade de "vencer na vida", ele se dedica ao estudo. Na escola, ele procura imitar os colegas que já conseguiram vencer algumas barreiras as quais ainda não venceu: a busca do saber, por exemplo. Então, atraído pelo saber, ele começa a ler. Como a única referência que tem é a literatura, já comentada anteriormente, sua história de leitura começa tardiamente, sem ter passado pelas fases importantes da leitura da infância. Alguns, mais afortunados, encontram mais cedo um mediador que os insere no mundo da leitura infantil e, mais tarde, em uma escola privada, tem a sorte de ter uma biblioteca a sua disposição, como é o caso da aluna SC5, bolsista do Colégio Nossa Senhora

Auxiliadora, que não vê a hora de soar o sinal do recreio para correr para a biblioteca, todos os dias.

Retorno dos resultados da pesquisa aos participantes e colaboradores

Uma das características da pesquisa em Linguística Aplicada é a preocupação com o retorno dos resultados da pesquisa aos seus participantes e colaboradores, bem como com a apresentação de sugestões que possam resolver ou minimizar os problemas levantados e, ainda, com a sugestão para novas pesquisas.

A devolutiva dos resultados acontecerá em forma de palestra aos diretores, professores e corpo técnico dos colégios pesquisados, quando serão apresentadas as sugestões e oferecida uma assessoria, já acertada com as escolas. Cada uma receberá uma cópia do trabalho.

Sugestões às escolas, para que aumentem o número de leitores assíduos e autônomos

- Em primeiro lugar, para formar alunos leitores é preciso dar condições para que os professores sejam leitores. Embora isto não dê para ser resolvido completa e uniformemente no âmbito da escola pública, é preciso ser lembrado;
- A escola deve promover sessões de estudo e facilitar a participação de todos os professores, a fim de que leiam os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a bibliografia utilizada na sua elaboração;
- Elaborar projetos de leitura que envolvam todas as disciplinas do currículo;
- Valorizar a biblioteca como espaço pedagógico imprescindível para a construção do conhecimento científico e estético;

- Instrumentalizar o aluno para a leitura dos textos que são veiculados na sala de aula, dos mais simples aos mais complexos;
- Variar a tipologia textual, para que o aluno possa ter a oportunidade de descobrir qual o tipo de leitura que lhe é mais agradável e para ampliar seu quadro de referência textual e seu imaginário.

Sugestões para próximas pesquisas

Como se pôde observar nos relatos dos alunos, existem professores que marcam sua passagem pela vida do aluno, pela forma como conduz os trabalhos com a leitura. Acompanhando o trabalho desses professores, o pesquisador poderá traçar o perfil do mediador competente de leitura e descrever os procedimentos de leitura que são bem recebidos e que encontram ressonância no aluno.

A leitura é um fenômeno muito complexo. A constatação de que o número de leitores assíduos, autônomos e competentes, em idade escolar, é muito baixo, reforça a preocupação que já se tinha. Considerando-se que só se gosta de fazer o que se sabe fazer, é certo que o não gostar de ler tem muito a ver com o não saber ler. Quem não consegue compreender o que lê, certamente não sente prazer em ler. Uma pesquisa que busque compreender e explicar como se formam leitores competentes e bem sucedidos, que são capazes de construir o(s) sentido(s) do texto, viria completar esta que aqui se encerra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. *Leitura, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas*: In: SEMINÁRIO INTEGRADO DO ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA, 4, 1987. Porto Alegre: PUC-RS e Centro Yazigi de Educação e Cultura, 1987. p.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1991.
- BATISTA, Orlando Antunes. *Formação do leitor e construção do imaginário textual*. Adamantina: OMINIA, 1998.
- BELLENGER, Lionel. *Os métodos de leitura*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- BORBA, Maria do Socorro de Azevedo. *Adolescência e leitura: A contribuição da escola e da biblioteca escolar*. Natal: EDUFRN, 1999.

- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1994.
- _____; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: Chiappini, Lúcia (coord.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-30.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Projeto Pró-Leitura na formação do professor*. Brasília, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme; BARZOTTO, Valdir Heitor. Promoção X mitificação da leitura. *Boletim Informativo da Associação de Leitura do Brasil*. Campinas, agosto de 1998.
- CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Memória e sociedade. Lisboa: Dilel, 1990.
- _____. (Org). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CORACINI, Maria José R.F. (Org). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Ática, 1991.
- COSTE, Daniel. “Leitura e competência comunicativa”. In: GALVES, Charlotte (Org.) *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.

- ERICKSON, Frederic. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: ERICKSON, Frederic (Org.) *La investigation de la enseñanza: Metodos cualitativos e de observacion*. Barcelona: Paidós, 1988.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREI BETTO. A leitura do mundo. In: Freire, Paulo. Dois pontos. Maio/junho 1997.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1982.
- GERALDI, João Wanderlei (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1997.
- HEBRARD, Jean. “O auto didatismo exemplar. Como Valentim Jamerey-Duval aprendeu a ler?” In: CHARTIER, Roger. (Org.) *Praticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.

_____; ZILBERMAN, Regina. *A formação do leitor*. São Paulo: Ática, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E D A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E P U, 1986.

MAGALHÃES, Ana Maria; ALÇADA, Isabel. *Ler ou não ler: eis a questão*. Porto Alegre: Kuarup, 1990.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortati. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena de Souza. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Tradução de Lorencini, Álvaro. São Paulo: UNESP, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos filosóficos e psicológicos da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6 ed. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1992.

- _____. A formação do professor e aluno leitores para a construção da cidadania. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Formação de professores e alunos leitores*. Brasília: Cadernos Educação Básica, Série Institucional, 1994.
- _____. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Lilian Lopes Martins da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda Becker. “Comunicação e expressão: o ensino da leitura”. In: Abreu, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil: Antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. “A leitura na escola”. IN: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1994.
- TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes, UNICAMP, 1995.
- YASUDA, Ana Maria Bonato Garcês. “A leitura na escola (II)”. IN: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1994.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *De leitura para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura no Brasil*. Antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – O sujeito leitor e o ambiente familiar	I
Anexo 2 – A leitura na escola	V
Anexo 3 – Como o leitor se torna leitor: influências	IX
Anexo 4 – O leitor e os objetos de leitura	XII
Anexo 5 – Hábitos de leitura	XV

Anexo 1 – O Sujeito leitor e o ambiente familiar

Família “A”

SL	COMPOSIÇÃO	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	LEITURA EM CASA	ACERVO	PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO
SA1	<ul style="list-style-type: none"> Mãe; Pai; Irmão mais velho; Irmã mais nova. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: terceiro grau incompleto; Pai: terceiro grau, Farmácia Bioquímica. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: cuida da farmácia; Pai: Bioquímico, possui laboratório. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: leitora de jornal, revistas e best sellers; Pai: jornais e lê muitos romances e principalmente literatura não ficção e filosofia. Em quantidade a mãe é a que mais lê. “O pai lê obras mais culturais” na visão da filha. 	<ul style="list-style-type: none"> Assinam: jornal e revistas. Compram muitos livros. Possuem uma biblioteca com rico acervo. 	<p>Os pais sempre investiram na formação cultural dos filhos.</p> <p>Todos cresceram com muitos livros, revistas infantis, jornal “Nosso Amiguinho”</p> <p>Têm hábito de comentar com os filhos as leituras de livros, artigos de jornal e revistas, discutir sobre os acontecimentos políticos etc. Acompanham os estudos.</p>
SA2	<ul style="list-style-type: none"> Mãe; Pai; Irmã mais nova. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: terceiro grau, Pedagogia e Economia; Pai: terceiro grau, Administração e Economia. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: Fiscal da Secretária da Fazenda; Assessor técnico Tribunal de Contas. 	<ul style="list-style-type: none"> O pai lê jornal e revistas; A mãe lê jornal, revistas, romances. 	<ul style="list-style-type: none"> Assinam: jornal, revistas(Universidade, Geográfica Superinteressante, “Nosso Amiguinho”) há 12 anos; Possuem uma biblioteca “enorme”. Tem enciclopédias, coleções de Jorge Amado, Machado de Assis, Graciliano e outros. Tem muitos romances da literatura brasileira e estrangeira. 	<p>A mãe acompanhou sempre, rigorosamente, os estudos das filhas. Elas estudam há anos: inglês, Kumon, piano e já fizeram aula particular de algumas disciplinas, embora as notas na escola sejam ótimas.</p> <p>Costumam discutir os assuntos que lêem com as filhas.</p> <p>Os pais sempre impuseram limites para a televisão.</p> <p>A leitura, em certa época foi obrigação imposta pela mãe.</p>
SA3	<ul style="list-style-type: none"> Mãe; Pai; Bisavó; Irmão e Irmã mais novos e três irmãos adotivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: terceiro grau, História e Filosofia; Pai: terceiro grau, História e Filosofia. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: do lar e artesã; Pai: pequeno empresário. 	<ul style="list-style-type: none"> Os pais já foram leitores de muitos livros, de revistas, jornais. Hoje lêem pouco porque falta tempo. Compram livros nas livrarias de usados, revistas e jornais variados. 	<ul style="list-style-type: none"> Não assinam jornais nem revistas porque gostam de variar as leituras. Possuem uma estante com muitos livros, principalmente, filosofia, história, política, biografias. Possuem romances e livros de artes plásticas. 	<p>A mãe acompanha diariamente as tarefas escolares, ajuda, estimula.</p> <p>Sendo a mais velha dos filhos, todos os livros que lê, a mãe já leu e ajuda-a a compreendê-los, discutindo o conteúdo, enfocando mais a questão política.</p> <p>Frequêntam salões de artes e movimentos culturais.</p>
SA4	<ul style="list-style-type: none"> Mãe; Pai; Três irmãs mais novas. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: terceiro grau, Psicologia; Pai: terceiro grau, Economia. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: psicóloga; Pai: comerciante. 	<ul style="list-style-type: none"> A mãe é leitora e a rotina da casa é a leitura, pois todos estudam e têm tarefas. As irmãs menores adoram ler os livros infantis e juvenis. 	<ul style="list-style-type: none"> Possuem uma biblioteca bonita e confortável, com muitos livros, revistas e fitas de vídeo. Compram livros, revistas, literatura infantil e juvenil. 	<p>A mãe sempre acompanhou de perto os estudos das filhas e acompanha.</p> <p>Estimula a leitura, compra objetos, lê junto, discute, participa das tarefas.</p> <p>Frequêntam cinema, exposições, teatro. Assistem a filmes juntos, discutem.</p>

52	<ul style="list-style-type: none"> Mães; Pai; Irmã mais velha. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: segundo grau; Pai: terceiro grau, Direito. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: representante de cosméticos; Pai: professor na UFMS. 	<ul style="list-style-type: none"> O pai é leitor de jornais e revistas específicas da área do Direito. A mãe é estimuladora da leitura, sempre comprou muito livro, gibi e lê também. 	<ul style="list-style-type: none"> Assinam jornal, revista e revistas da área do Direito e compram muitos livros. Possuem uma biblioteca em casa, no escritório do pai. Têm muitos e variados livros, sempre doam livros para escolas públicas. 	<p>A mãe sempre acompanhou as atividades escolares e, principalmente a leitura. Compra livros e faz questão de ler também. O pai é o modelo que ele pretende copiar, pois é muito dedicado à profissão, lê muito e faz pesquisas.</p>
----	---	--	--	--	---	---

<p align="center">Família ‘B’</p>						
	COMPOSIÇÃO	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	LEITURA EM CASA	ACERVO	PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO
S						
L						
SB1	<ul style="list-style-type: none"> Mãe; Pai; Dois irmãos mais novos 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: Terceiro grau – Serviço Social; Pai: Segundo grau. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: Funcionária do INSS; Pai: Funcionário Público – DSP. 	<p>Jornal, revistas, livros (romances). O pai é quem mais lê.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Assinaturas: Jornal Diário da Serra, revista Faça Fácil e revista Nova Escola. Livros diversos: didáticos, romances. Dois estantes cheias. 	<p>Só conselhos e palavras de estímulo: ler é muito bom. Você precisa ler muito. Não contaram histórias. A empregada contava muitas histórias.</p>
SB2	<ul style="list-style-type: none"> Mãe; Pai; Um irmão mais novo; Um irmã mais velha. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: primeiro grau incompleto; Pai: primeiro grau completo. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: aposentada – funcionária pública. Pai: mecânico tratorista. 	<p>A irmã mais velha é leitora, lê muitos livros, compra. Agora lê auto-ajuda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Muitos livros comprados de vendedores ambulantes; Romances; Didáticos; Coleções infantis. 	<p>Participação indireta da irmã mais velha que sempre leu bastante. Teve muitos livros na infância.</p>
SB3	<ul style="list-style-type: none"> Mãe; Pai; Irmão mais velho; Irmã mais nova. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: segundo grau, magistério; Pai: quarta série, ensino fundamental. Irmão mais velho: Universitário, Direito. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: Professora de música; Pai: Caminhoneiro. 	<p>Os pais lêem a Bíblia e livros evangélicos, o irmão lê muito romances e livros de estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Livros evangélicos; Romances; Didáticos. 	<p>A mãe sempre participou dos estudos dos filhos. Contou muitas historinhas na infância. O irmão também ajudava, contava histórias e lia para as irmãs.</p>

SB4	<ul style="list-style-type: none"> • Irmã mais velha – casada. • Obs.: os pais se separaram há cinco anos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe: primeiro grau; • Pai: segundo grau. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe: do lar; • Pai: atendente de biblioteca. 	<p>O pai era leitor apaixonado por livros, a Bíblia, romances, enciclopédias, dicionários. Leitura diária com os filhos.</p> <p>Não há hábito de leitura em casa, por parte dos pais. O pai dá uma olhada no jornal todo dia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uma vasta biblioteca com muitos e bons livros. 	<p>Nasceu e cresceu no meio dos livros. O pai ensinou os números e as letras antes da escola. Lia muito para os filhos e contava muitas histórias.</p>
SB5	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe; • Pai; • Irmão mais velho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe: segundo grau • Pai: terceiro grau, Economia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe: Do lar; • Pai: Representante comercial. 	<p>Não há hábito de leitura em casa, por parte dos pais. O pai dá uma olhada no jornal todo dia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Assinaturas: <ul style="list-style-type: none"> - Veja, - Jornal. 	<p>A participação é direta. A mãe sempre incentivou, facilitou a leitura, aconselhou. O pai assina revista e jornal.</p>
SB6	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe; • Pai; • Dois irmãos mais velhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe: primeiro grau; • Pai: terceiro grau incompleto. • Irmãos: segundo grau. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe: Do lar; • Pai: Corretor de imóveis. 	<p>Todos em casa lêem a revista Veja, o jornal Correio do Estado. O pai já leu muitos livros: Jorge Amado, Graciliano Ramos, Machado de Assis e outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Assinaturas: <ul style="list-style-type: none"> - Jornal Correio do Estado; - Veja; • Muitos romances, coleções; • Muitos livros didáticos dos irmãos mais velhos. • Quase todos os livros da série Vagalume. 	<p>Teve a participação direta dos pais nos estudos quando criança.</p> <p>O pai estimula muito a leitura, compra objetos para ajudar na formação do hábito.</p>
SB7	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe; • Pai; • Irmão mais velho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe: terceiro grau, Administração; • Pai: terceiro grau, Administração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe: Banco do Brasil; • Pai: funcionário público. 	<p>Ninguém em casa gosta de ler, exceto a Vanessa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não são assinantes de jornais, nem revistas. A pesquisada compra Superinteressante, Globo Ciência e livros – literatura. 	<p>Não teve e nem tem acompanhamento dos pais nos estudos porque eles não têm tempo.</p>
SB8	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe; • Padrasto; • irmã mais velha, • irmã mais nova. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe: primeiro grau. 	<ul style="list-style-type: none"> • Costureira 	<p>A família não tem costume de ler.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dicionário; • Livros didáticos; • Alguns romances. 	<p>Apenas participação indireta da mãe.</p>

Família “C”

SL	COMPOSIÇÃO	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	LEITURA EM CASA	ACERVO	PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO
Família “C”						

SC1	<ul style="list-style-type: none"> Mãe. 	<ul style="list-style-type: none"> Quarta série ensino fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> Cabeleleira. 	<ul style="list-style-type: none"> A mãe lê apenas objetos do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Livros didáticos Alguns da série Vagalume 	<ul style="list-style-type: none"> A mãe trabalha muito. Nunca teve tempo.
SC2	<ul style="list-style-type: none"> Mãe, padraсто, uma irmã mais velha, dois mais novas 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: sétima série; Padraсто: sexta série 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: do lar; Padraсто: guarda-noturno. 	<ul style="list-style-type: none"> Bíblia Livros evangélicos 	<ul style="list-style-type: none"> Livros evangélicos Livros didáticos 	<ul style="list-style-type: none"> Irmã mais velha ajudou muito.
SC3	<ul style="list-style-type: none"> Mãe, Dois irmãos mais novos 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: magistério 	<ul style="list-style-type: none"> Aposentada por invalidez; Vendedora de cosméticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Catálogos dos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> Livros didáticos 	<ul style="list-style-type: none"> A mãe tomava a lição, mandava ler em voz alta.
SC4	<ul style="list-style-type: none"> Mãe; Quinze irmãos (casados). 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: terceira série ensino fundamental; Pai: (falecido) segundo série. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: do lar; Pai: (falecido) pedreiro 	<ul style="list-style-type: none"> Bíblia; Livros religiosos; Livros sobre frutas e alimentos; O pai lia livros de bolso: 007, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Livros religiosos; Livro dos alimentos; Romances; Livros didáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Às vezes ajudava na tarefa – irmã mais velha.
SC5	<ul style="list-style-type: none"> Mãe 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: segundo ano ensino fundamental 	<ul style="list-style-type: none"> Empregada doméstica 	<ul style="list-style-type: none"> _____ 	<ul style="list-style-type: none"> Livros didáticos; Alguns romances. 	<ul style="list-style-type: none"> _____
SC6	<ul style="list-style-type: none"> Mãe; Pai; Irmãos. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: quarta série; Pai: quarta série. 	<ul style="list-style-type: none"> Empregada doméstica Guarda-noturno 	<ul style="list-style-type: none"> Livro didático. 	<ul style="list-style-type: none"> _____ 	<ul style="list-style-type: none"> A mãe sempre deu muita força.
SC7	<ul style="list-style-type: none"> Mãe; Pai; Irmão mais novo. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: primeiro grau incompleto; Pai: quarta série 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: Cozinheira; Pai: Pedreiro. 	<ul style="list-style-type: none"> _____ 	<ul style="list-style-type: none"> Apostilas pré-vestibular; Livros didáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> _____
SC8	<ul style="list-style-type: none"> Mãe; Irmã mais nova. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: sexta série 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: zeladora e vendedora de produtos de beleza. 	<ul style="list-style-type: none"> * A mãe lê os catálogos, lê jornal no serviço e lê a Bíblia. 	<ul style="list-style-type: none"> Livros didáticos, dicionário, Bíblia, José de Alencar, revistas velhas ganhadas, alguns livros da série Vagalume. 	<ul style="list-style-type: none"> _____

Anexo 2 A leitura na escola

Leitura na escola – Grupo “A”

	PRÉ-ESCOLAR À QUARTA SÉRIE	QUINTA SÉRIE À OITAVA SÉRIE	SEGUNDO GRAU	
SA1	As séries iniciais eu fiz em escola pública. Eu acho que não... Eu acho que a leitura era assim, pouca. Não dá nem pra lembrar.	Eu tinha uma professora fantástica de quinta e sexta série. Eram duas. Geografia e história. A de geografia trabalhava muito com interpretação de texto. Foi quando em comecei a gostar de geografia. A de história eu já gostava, mas ela fez a gente fazer um caderno que ela chamava de “alcorão”. Era um dicionário. A gente ia colocando as palavras e os significados, palavras que faziam parte da história. A gente trabalhava com os textos de história foram dois anos. Eu aprendi muita coisa.	A minha professora de história do segundo grau também trabalhava só com interpretação de texto. Como eram textos difíceis, ela ensinava como interpretar. Em literatura eu já tinha lido muitos livros, então eu comecei a ler filosofia, por mim mesma. Li os livros lá de casa. Eu acho que a escola participou muito pouco na minha formação como leitora. Tudo o que a escola pedia pra gente ler eu já conhecia, já tinha lido... Assim, não tem participação muito grande na minha vida de leitura.	
SA2	No começo, os livros eram assim, a gente abria, tocava musicinha. Eles eram bem chamativos. Tinha letras grandes, figuras, colorido, realmente muito bonitos. A gente podia escolher. Depois tinha também o clube do livro. Toda semana era feito o sorteio dos livrinhos. A gente levava pra casa pra ler. Depois tinha que apresentar para a classe. Foi assim que eu comecei aprender a desenvolver minha ditação, a postura de falar para a classe e em público.	Na quinta eu comecei a ler a série Vagalume. Li “A Pérola de J. Staimbeck”. A professora mandava fazer ficha com resumos. Eu tive duas professoras excelentes. Elas faziam o aluno ler. Tinha que ler. Era imposto. Mas eu acho que no começo tem que ser imposto mesmo, para que o aluno possa ver se gosta ou não de ler. A gente não tinha muita prova era mais apresentação, debate. Tinha muita leitura.	Agora no segundo grau é diferente. Eu acho que o grande defeito que tem hoje, por parte do aluno e também dos professores é incentivar a ler o resumo das obras. Eu acho que não funciona...	
SA3	Eu lia muito esses livrinhos da patota... “A casa da floresta”... Tinha muitos, eu não me lembro bem. Mas eu lia mais em casa, mesmo.	Na quinta série eu me incentivei muito com os livros de história e geografia. Eu gostava muito de criticar as coisas. Eu odiava o que o professor falava e depois eu procurava os livros pra ler por minha conta, mesmo – sobre a ditadura, “Brasil nunca mais”...	No segundo grau a gente lê bastante. Eu já li “Espumas Flutuantes”, Contos de Machado de Assis, “O Ateneu”, “Dom Casmurro”, todos que a professora mandou e eu ainda não tinha lido. Mas eu li mais em casa, pra mim mesmo.	
SA4	Eu estudei numa escola construtivista (RS). Tinha uma parte de cima que era a biblioteca. Só que era assim, quem não queria ler, tinha jogo da memória, história em quadrinho. Daí tinha aquelas almofadas grandes pra você encostar, tinha mesas, tinha livros pra pintar... era maravilhoso, porque o lugar era fresquinho, gostoso. Eu me lembro. Eu adorava a aula de leitura... Deitar na almofada e ficar lendo...	Sempre tinha aqueles livros para didáticos, né, que eles obrigam a gente ler. Eu não gostava. É uma coisa parece obrigada, sabe... Todo mundo sente isso. Qualquer aluno, se você for perguntar, não gosta dos livros da escola. Porque uma coisa é você pegar um livro porque você está interessado no assunto, quer saber, quer conhecer. Outra coisa é você pegar um livro porque você tem que fazer uma prova, o professor vai te avaliar por causa da leitura de um livro. Ter que responder aqueles encartes e entregar e depois fazer prova.	A professora avalia com prova. Ela comenta lá na frente, pra todo mundo, explicando o livro, fala das características... é um pouco melhor.	
SA5	Na escola sempre tinha aqueles livrinhos que a gente lia, cheio de figuras coloridas. Mas eu não era muito chegado em ler.	Os professores mandavam ler aqueles livros pra nota, né. Eu sempre fui muito ativo, gostava de jogar bola... mas de vez em quando eu lia os livros que a professora passava. Eu gostava mais de ler os livros que minha mãe comprava lá em casa. Ela sempre comprava muito e lia comigo, a minha irmã também.	Eu estou lendo bastante. Agora no segundo grau eu li os livros de literatura brasileira. Eu gostei muito do “Cortiço”, achei muito interessante. A professora mandou ler “O Mulato”, mas “O Cortiço” eu li porque deu vontade. A escola eu acho meio fraco o nível de leitura. Acho que devia puxar mais.	

LEITURA NA ESCOLA – GRUPO “B”			
	PRÉ-ESCOLAR À QUARTA SÉRIE	QUINTA SÉRIE À OITAVA SÉRIE	SEGUNDO GRAU
SB1	Agora que estou estudando o Magistério, eu vejo que os professores estimulam bastante a cabeça. Eu não fui estimulada naquela época. Ler, assim, historinhas, essas coisas... não. Só... a professora chegava, dava a matéria, a gente fazia aquelas cópias daqueles livros didáticos, lia o que estava lá... não fazia coisas diferentes com os livros.	De quinta à oitava foi pior ainda. Eu odiava português. A minha quinta série foi um caos. A professora me odiava. Eu só lia aquilo que ela mandava, que valia nota. Comecei a melhorar na sétima série.	Hoje eu li pra caramba. Lido bastante mesmo. Também o meu pai me incentivava bastante a ler, a procurar as coisas, melhorou bastante.
SB2	Nessa fase eu li mais em casa, mesmo. Na escola eu não me lembro.	Não me lembro de ter lido. Eu não li nada de livro, assim. Era só o livro didático. Você decorou e pronto.	Aqui no Joaquim Murtinho essa parte é mais forte. Tem que fazer aquelas interpretações... Então a gente lê. Tem que ler muito: literatura, filosofia, geografia, história. E puxado mesmo.
SB3	O que eles mandavam ler eram só as leituras do livro, mesmo. Mas livrinhos, assim, eles não incentivavam. Na minha escola não tinha biblioteca. Eu nem conhecia o que era biblioteca.	... tinha os dias de estudar o português, mesmo, as matérias e tinha um dia pra leitura. Então a professora trazia vários livros, principalmente da série Vagalume e, eu lembro até hoje, cada um escolhia um livro... Eu li muito.	Olha, pela escola eu só li “Os Capitães de Areia” e “O primeiro Beijo”.
SB4	Eu me lembro bastante que eu sempre fiz provas de livros. Na quarta série, meu livro preferido era “A Ilha Perdida”.	Na sétima série eu tive uma professora que era muito legal. Ela adotava cinco livros e a gente escolhia. Era um romance, um policial, um de poesia... então eu achava legal por causa disso. Ela fazia cinco provas.	No segundo grau eu li muito mesmo, pra prova e mais por mim mesmo.
SB6	Eu acho que a professora leu algumas vezes... que eu me lembro... Eu não gostava muito de leitura.	A gente lia bastante aqueles livros pra fazer prova, sabe. Não era pra gente gostar. Era mais um compromisso. Eles pediam muito interpretação de texto na prova. Na aula mesmo, não davam. Davam mais gramática. Na sétima e oitava tinha um livro de interpretação de texto. Eu achava interessante.	Quando eu cheguei aqui no – Joaquim Murtinho – eu gostei da biblioteca. Eu gosto de ir lá. Eu sempre vou. Eu gosto das enciclopédias. Tem uns livros muito bons. Eu li muito aqui.
SB7	Eu não lembro de ter lido.	Eu li alguns livros para fazer prova – da série Vagalume eu li a coleção quase inteira em casa mesmo, não para a escola. Eu tive uma professora que eu estudei com ela da quinta até a sétima série. Ela sempre falou que ler literatura é bom.	Ainda não li para a escola.
SB7	No Batista a professora levava a gente para uma sala de leitura. Era uma sala bem aconchegante, assim, sabe: almofadas, carpete, uma musiquinha... e deixava a gente ler. Era um ambiente bem gostoso. A gente ficava lá, lendo.	A professora da sétima série mandou ler “Vidas Secas”. Era um livro de linguagem difícil, mas a professora ia explicando... a gente via que era uma coisa diferente. Ela pedia assim, resgate do tempo, sabe... Então esse foi um livro que marcou. Depois nós lemos outros.	Agora no segundo grau eu estou lendo muito mais. Já li várias obras da literatura brasileira, assim por mim mesma, porque eu sei que vou precisar para o vestibular... e porque eu gosto também. Esses dias a professora levou a turma para a biblioteca para fazer uma analogia entre Drummond e Cecília Meireles. Eu comecei a ler Drummond, fui, fui, fui... e esqueci do resto. Você acaba se envolvendo, né.

SB8	Acho que não tive leitura, assim... Os professores contavam história, mas não lembro de ter lido. Eu até dormia. Elas contavam histórias que eu já sabia.	Eu não li livros. Só os textos do livro didático, mesmo.	Eu li “Dom Casmurro” e adorei. No segundo grau eu me despertei pra leitura de romance. Li bastante. As professoras falavam dos livros e eu lia por conta própria.
-----	--	--	---

LEITURA NA ESCOLA – GRUPO “C”			
	Pré-ESCOLAR À QUARTA SÉRIE	QUINTA SÉRIE À OITAVA SÉRIE	SEGUNDO GRAU
SC1	Os professores falavam: “Vamos ler hoje”, como... como... tipo assim, indo pra tortura. Então eu não tive muita influência pra leitura.	Até a sétima série eu não li nada. Só na oitava, no final do ano, que a professora levou uma caixa de livros e cada um leu. Mas para mim a leitura não tinha muito sentido. Mas eu li uns três livros e até me interessou um pouco. A minha professora pedia pra gente ler. Mas não era assim tão aprofundado, não. Eu lia porque eu sempre gostei de ler, mas não que ela fizesse um trabalho, assim.	Até agora só li “Os Capitães de Areia” e “O Primeiro Beijo”.
SC2	Eu não tive leitura, assim... só a do livro didático, mesmo.	Eu lembro só da sétima série. Tinha um livro que tinha mais textos... O professor mandava a gente ler. Eu gostava também de ir à biblioteca da escola. Depois eu mudei para outra escola e lá não tinha biblioteca. A gente nem lia nada. Então eu ia lá na minha ex-escola e pegava livros na biblioteca porque eu sentia falta.	A professora estimulou bastante a leitura. Eu fiquei motivada e passei a ler bem mais. Hoje eu sinto muita vontade de ler. Gosto mesmo.
SC3	A professora pedia sempre a leitura oral, pra gente. Eu estudei naquele livro que tinha... “A babá é boa”... aqueles textinhos pequenos. Eu começava na primeira lição e ia até o final. Eu lia todinho porque eu gostava.	Na minha escola tinha uma biblioteca e eu ia muito lá. O professor.. (atendente) ajudava a gente, incentivava, né. Eu li muito com ele, por causa dele. Até hoje eu vou lá. Mas a biblioteca está fechada. Não tem espaço.	Agora no segundo grau, o Joaquim Murtinho puxa bastante pra leitura. Tem um dia da semana que a aula de Português é só de leitura. A professora manda levar um livro, ela deixava a gente ler. Tem a aula de Literatura Infantil que a gente lê bastante Monteiro Lobato e esses livrinhos assim... mais de criança, mesmo.
SC4	Eu não me lembro de ter lido muito na escola. Se eu li, foi tão pouco que não dá pra lembrar. Era só no livro mesmo, aquela leitura oral.	Na sexta série eu tive uma professora que me incentivou a ler. Na quinta-feira a gente tinha duas aulas dela, então o primeiro tempo ela dava só leitura. Mandava a gente levar livro e a gente ficava lendo. Ela também lia com a gente. Ai, depois, no final do mês ela perguntava o que a gente leu ou o que interessou nesse livro, incentivava bastante. Ai eu disparei a gostar mais ainda dos livros.	A professora de Literatura fala dos livros, conta um pouco da história e aí a gente fica com vontade de ler aquele livro. É bom. Mas agora eu estou lendo os livros pro vestibular.
SC5	Às vezes eu passava na biblioteca da escola, pegava livrinho e entrava com ele na sala. A professora ficava brava, não me deixava ler porque daí não prestava atenção (...). Ela não deixava a gente ler o texto. Ela passava a tarefa e dizia: “você lê em casa”. Quem leu, leu. Ela não perguntava.		Ah, no segundo grau a professora faz a troca dos livros. A gente troca livros. Cada um compra um. Ai, cada bimestre a gente lê um livro e vai trocando com os colegas da sala e aí é bem gostoso. São tipos diferentes de livro.

SC6	<p>Quando eu fiz o primário, era na zona rural, então a escola ficava ao lado da minha casa. Então eu ia lá e pegava livros com a professora e minha mãe pra mim. Naquela época, na fazenda não tinha energia, não tinha nenhuma outra forma de diversão. Então ela lia pra mim e pra minha irmã menor. Depois eu aprendi a ler, e então aí era eu que lia.</p> <p>Se eu lia, eu já esqueci. Dizem que o que a gente lê, não esquece, né, mas eu não me lembro.</p>	<p>Eu não me lembro de aulas de leitura de quinta a oitava. Se teve, eu já esqueci.</p>	<p>A professora, ela começa a contar a história pra gente, daí ela não termina e fala: “Ah, agora vocês têm que ler”. Aí a gente fica curiosa pra ler e vai procurar o livro pra ler até achar.</p>
SC7		<p>Eu li, mas não tinha aquele interesse, assim... Eu esquecia logo. Só lembrava na hora, assim... da prova. Literatura eu não gostava muito. Eu não li quase nada de quinta à oitava.</p>	<p>No segundo grau é diferente. Tem esses livros “O Cortiço”, “O Seminativista”... é diferente.</p>
SC8	<p>Só me lembro das lições do livro didático. Eu gostava de ler. Lia todos, antes da professora mandar. Tinha que falar de bichos, animais, assim... historinhas, não lembro.</p>	<p>Eu tive uma professora... que ela falava muito de leitura. Ela lia um texto, depois mandava a gente contar no caderno. Era gostoso. Ela elogiava o que eu escrevia.</p> <p>Li os três livros da série Vagalume na sétima série. Adorei.</p>	<p>Nossa! Aqui eu já li bastante. Li um livro de filosofia, li muitos livrinhos de literatura infantil, li “A droga da obediência”, “Não haverá amanhã”, ... e outros... Nem me lembro de todos. Mas pelos professores, eu li “As veias abertas da América Latina”, “Os Capitães de Areia”, “O Cortiço”, O livro de filosofia. A gente lê muita apostila, assim, das matérias. É bem puxado.</p>

Anexo 3 – Como o leitor se torna leitor: influências

Quem Influenciou				
	GRUPO "A"		GRUPO "B"	GRUPO "C"
SA1	<p>A minha infância inteira foi sempre isso: "Não Amiguinho", Jornalzinho da Folha", gibi...</p> <p>"Em casa, por ver muitos livros, o meu pai lendo muito para ter o que conversar com os meus pais, porque eles gostam muito de conversar assuntos assim... dos livros, revistas..."</p> <p>"Eu tinha uma professora fantástica de quinta e sexta série. Eram duas: geografia e história. Elas trabalhavam com interpretação de texto..."</p> <p>"Isso já vem do meu avô, né. Meu avô, o quarto mais amplo da casa dele era a biblioteca..."</p> <p>"Quem mais me estimulou a ler foi minha mãe, sem sombra de dúvida."</p> <p>"Os livros eram assim: a gente abria, tocava musicinha. Eles eram bem chamativos: letras grandes, figuras coloridas... realmente muito bonitos. Então a cabeça, ela mesma escolhia..."</p> <p>"Nós tínhamos o clube do livro..."</p>	SBI	<p>Quem me influenciou foram os dois juntos: minha família e a escola que eu estou agora (particular). De primeira à oitava eu não tive incentivo algum.</p> <p>Obs.: Forte influência da amiga Nanci (SC5).</p>	<p>Aí eu conheci a Polliana, né. Aí eu pensava: o que essa menina tanto faz nessa biblioteca, eu tenho que ver o que ela vai fazer lá.</p> <p>Aí eu cheguei e ela falou pra mim pegar um livro também. Aí eu peguei e as outras meninas também. Ela fez todo mundo ficar lendo. Aí eu comecei a ler... e eu vi que eu li um livro de sessenta páginas em menos de duas horas.</p> <p>E eu achei legal ler um livro de sessenta páginas, né. As outras meninas nem se interessaram (...). E a partir daí, olha, eu já li acho que uns trinta livros, lendo um atrás do outro. Eu me interessei muito e estou gostando muito de ler.</p> <p>Eu comecei com aqueles mais assim, infanto-juvenil e agora estou lendo os clássicos e estou adorando.</p>
SA2	<p>"Quando eu entrei no pré-escolar eu já sabia ler, porque a minha mãe tinha um método muito interessante de aprender a ler..."</p> <p>"Tudo o que eu li eu comentei com minha mãe. Até um folheto que me dão na rua, eu comentei".</p> <p>"Minha mãe conversa muito comigo. Mesmo assunto que eu não entendo, ela fala..."</p> <p>"Eu pego o dicionário de palavras e depois eu pego o dicionário de idéias, que é minha mãe..."</p> <p>"O mérito de me estimular a leitura, com certeza é da minha mãe. Tudo isso eu devo a ela. Eu agradeço a ela porque toda vida eu vou gostar de ler. E toda minha vida eu vou ter essa curiosidade de ir atrás, correr, pesquisar, descobrir coisas..."</p>	SB2	<p>Eu acho que a minha irmã mesmo me incentivou, apesar que a gente discute quando vai falar de livros, né... porque é assim, uma é o oposto da outra. Mas eu toda vida vi minha irmã lendo e ela sempre foi bem sucedida nos estudos e no trabalho, ela é gerente no banco HSBC e acho que ela é um tipo de modelo para mim.</p>	<p>A minha professora da quinta série leu "O menino do dedo verde" e eu comecei a gostar de livro.</p> <p>Depois, a professora do primeiro ano (segundo grau) incentivou mais. Ela começava a contar as histórias e não terminava... aí eu ia ler. Agora eu li bastante.</p>
SA3	<p>"Quando eu entrei no pré-escolar eu já sabia ler, porque a minha mãe tinha um método muito interessante de aprender a ler..."</p> <p>"Tudo o que eu li eu comentei com minha mãe. Até um folheto que me dão na rua, eu comentei".</p> <p>"Minha mãe conversa muito comigo. Mesmo assunto que eu não entendo, ela fala..."</p> <p>"Eu pego o dicionário de palavras e depois eu pego o dicionário de idéias, que é minha mãe..."</p> <p>"O mérito de me estimular a leitura, com certeza é da minha mãe. Tudo isso eu devo a ela. Eu agradeço a ela porque toda vida eu vou gostar de ler. E toda minha vida eu vou ter essa curiosidade de ir atrás, correr, pesquisar, descobrir coisas..."</p>	SB3	<p>É porque, assim, eu via meu irmão lendo no quarto dele. Ele gostava muito... Às vezes ele estava na cama lendo e começava a rir sozinho. E eu pensava comigo: mas é interessante ler! Deve ser muito interessante ler esses livros... Aí eu pegava um livro dele e ficava lendo também. Aí achava interessante.</p>	<p>Eu cresci no meio da leitura. Minha mãe dava aula na zona rural. Éramos só eu e ela. Eu ia pra escola com ela e ficava folheando livros...</p> <p>Quando eu aprendi a ler eu lia todos os textos dos livros didáticos.</p> <p>Eu tive também professoras que davam leitura e fui me incentivando...</p>

SA4	<p>“A minha mãe costumava ler muitos livros pra mim até os cinco anos.” “Na escola, tinha uma parte de cima que era a biblioteca...” “Era super agradável!.. Tinha aquelas almofadas grandes... Tinha mesas, tinha livros pra pintar... E era maravilhoso...” “Na escola eu era bem estimulada. Se bem que eu sempre tive base em casa...” “Eu acho que o mérito é da minha mãe, porque ela sempre leu pra mim... e sempre que eu estou com dificuldade, eu chamo: “mãe, venha aqui, me ajude... desde pequena.”</p>	SB4	<p>O meu pai lia muito pra gente. Na infância ele lia historinhas, depois aqueles juvenis, Série Vagalume... Mas o que ele mais lia era a Bíblia. Desde pequenininho eu ouvia a leitura da Bíblia. Eu nem sabia ler ainda, pegava a Bíblia e fingia que estava lendo, passando o dedo nas linhas, mas dentro do contexto, falando de Jesus...</p> <p>O meu pai ama a leitura. Ele já trabalhou em biblioteca. Houve uma época em que a biblioteca de nossa casa esgotou para ele e a que ele trabalhava também. Então ele passou a ler dicionários. Nós tínhamos dicionários históricos, etimológicos, tipo enciclopédia. Então ele começou a ler aquilo, ler, ler, ler... E ele comentava e explicava pra gente.</p>	SC	<p>Na biblioteca da escola tinha o professor Antônio que sempre indicava livros. Eu gostava. Eu tenho uma amiga, vizinha, a gente sempre conversava e ela lia bastante. E o livro que ela lia, ela passava pra mim. Aí eu comecei a me interessar. Aí a gente trocava...</p>
Quem Influenciou					
GRUPO “A”		GRUPO “B”		GRUPO “C”	

SAS	<p>“Minha mãe comprava muitos livros de bichinhos, cada bichinho tinha um verso... ia da letra a ao z ... Ela lia pra mim...”</p> <p>“Sempre que eu estou lendo alguma coisa, até hoje ela fica interessada. Que nem eu terminei de ler “Casa de pensão” que eu vou apresentar na aula quinta-feira, então ela pega e lê também.”</p>	SB5	<p>Eu tinha uma colega que lia os livros e ficava comentando na escola, na hora do recreio – na sexta e sétima séries. Ele era o primeiro da sala. Ele era muito leitor. A gente aprendia bastante coisa com ele, por exemplo, que a gente tem que gostar de ler... Bem, no começo eu competi com ele, depois eu vi que era mais fraco. Eu acho que acabei me tornando amigo dele. Antes eu ia muito pelo que ele dizia. Ele influenciava, assim, a minha leitura. Eu já lia com aquela idéia que ele colocou. É engraçado, assim, que a gente tem um amigo, assim e a gente vai muito pelo que ele diz, né... e no final acaba não conseguindo ter uma idéia própria do livro. Mas depois eu fui me esforçando para ter as minhas idéias e acho que fui conseguindo. Mas é legal conversar com ele. Ele sabe muita coisa.</p>	SC5	<p>Minha tia comprou uma coleção de livros pra minha prima. Ela começou a ler e eu fiquei entusiasmada pelo livro, achando linda a capa... e a minha prima não me deixava pegá-lo de jeito nenhum.</p> <p>Aí eu contei pra minha tia, então ela pegou e deu os livros pra eu ler. Eu gostei muito. Aí ela começou a comprar livros pra mim.</p>
		SB6	<p>Toda coisa, assim, que eu não sabia, eu perguntava pro meu pai, né. Aí ele já tinha a resposta na ponta da língua. Aí um dia eu perguntei: “Por que você responde assim, tudo?” né. Ele falou: “Eu li. Quando tive tempo, eu li muito.” Ele falou assim, né...</p>	SC6	<p>Eu aprendi a ler na zona rural. A escola ficava ao lado da minha casa. Então eu pegava livros com a professora para ler, porque não tinha outra diversão.</p> <p>Minha amiga Márcia gosta de ler. Quando ela lia um livro ela ficava contando pra mim. Aí eu ficava curiosa pra ler e até hoje ela lê e me empresta. Agora eu também pego da biblioteca da escola.</p>
		SB7	<p>A professora de português era a professora que eu mais gostava. Ela tratava a gente como... era diferente...</p> <p>Na sétima série eu li “Vidas Secas”... Era um livro de linguagem difícil, mas a professora ia explicando...</p> <p>A professora do primeiro ano (segundo grau) levou a turma para a biblioteca... para fazer uma analogia entre Cecília Meireles e Drummond...</p>	SC7	<p>Eu nunca gostei muito de ler literatura. Só livros assim, de aventura...</p> <p>Mas a professora (segundo grau) ela começa a contar a história e, quando chega naquela parte mais interessante, ela fala que é pra gente ler o livro. Assim eu acho que é bom, porque desenvolve o interesse.</p>

		SB8	<p>Não há relato. Influenciada pelo amigo Edvandro.</p>	8CS	<p>Eu nunca fui assim, influenciada pra leitura. Depois, aqui no magistério a gente tem que ler muito essas matérias que os professores mandam em geografia, história, filosofia. Aí eu comecei a procurar na biblioteca e o professor Antônio ia me dando as sugestões...</p> <p>Eu era mais assim, de ler os textos dos livros de português. Eu sempre gostei, tipo assim daqueles textos de crônica e poesia.</p> <p>Agora eu leio literatura infantil, juvenil e estou lendo romances. Aqui (E.E. Joaquim Murtinho) a leitura é mais incentivada. As meninas da sala falam dos livros e eu pego pra ler também.</p>
--	--	-----	---	-----	---

Anexo 4 – O leitor e os objetos de leitura

O que lêem

		GRUPO "A"		GRUPO "B"		GRUPO "C"	
SA1	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: livrinhos de história, jornal Nosso Amiguinho, gibi; • Série Vagalume, A pérola, Para gostar de ler; • José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Drummond, Clarice Lispector, Lígia Fagundes... • As veias abertas da América Latina; • O perfume; • Filosofia: O mundo de Sofia e outros. 	SB1	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: não se lembra; • "Romeu e Julieta", "O amor é segredo", "Marcas de uma lágrima", ... • Literatura infantil; • José de Alencar; • Revista Nova Escola; • Professor sim, tia não; • Poesias; • Jornal e revista. 	SCI	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: Não leu, ou não se lembra. • Na oitava série leu três livros – literatura juvenil – interessou-se; • José de Alencar – vários; • Machado de Assis – dois; • "Os capitães de areia", "O primeiro beijo", "Memórias de um sargento de milícias", "Giroflê-giroflá", "Esau e Jacó". • Literatura infantil e outros livros sugeridos pelos professores, geografia, filosofia e da área pedagógica. 		
SA2	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: Livros de literatura infantil, gibi, jornal "Nosso Amiguinho"; • Monteiro Lobato – vários; • Graciliano Ramos: "Angústia", "Caetés", "Quase memórias"; • "Missa e Broquéis", "Capitães de areia", "Espumas Flutuantes", "Olhai os lírios do campo", "A hora e a vez de Augusto Matraga", "Sagarana", "Fogo morto". • Livros espirituais; • Teatro: "Beijo no asfalto", "Amor de perdição" e "Amor de salvação". • "Vidas secas", "Canaã"; • Revistas: Época, Veja, Superinteressante, Geográfica Universal, Vida e Saúde. 	SB2	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: lia historinhas de coleções infantis; • Monteiro Lobato (vários); • Diálogo de Platão; • As veias abertas da América Latina; • José de Alencar; • Machado de Assis; • Literatura infantil; • Teóricos-pedagógicos; • Revistas: Nova Escola, Veja. 	SC2	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: não tinha livros; • Livros didáticos e Seleções (o pai era pedreiro e achou no lixo uma caixa de livros com muitas revistas Seleções); • Livro que marcou o início... "O menino do dedo verde". • José de Alencar, Machado de Assis, "O Cortiço", "Casa de pensão". 		
SA3	<ul style="list-style-type: none"> • Infantil: livros de literatura infantil, A turma da patota, A casa da floresta; • Livros de história e geografia; • Bíblia, "Brasil nunca mais", "As veias abertas da América Latina" revistas, jornais; • Agatha Christie, Érico Veríssimo: "Clarissa", "Música ao longe", "Olhai os lírios do campo", "Incidente em Antares", "Solo de Clarinete"; • Machado de Assis: "contos", "D. Casmurro", Memórias póstumas de Brás Cubas"; • "Espumas flutuantes", "Os clássicos"; • José de Alencar, B. Guimarães; • "O cortiço", "O primo Basílio", Marx, "Êxodo", "A insustentável leveza do ser". 	SB3	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: histórias infantis • Textos da "Escola Sabatina" (evangélicos), Bíblia; • Fábulas; • Série Vagalume – muitos e de outras coleções; • "Iracema", "Os capitães de areia", "O primeiro beijo", "O alienista", "Dom Casmurro", "Memórias póstumas de Brás Cubas", "Esau e Jacó"; • A Bíblia – Novo Testamento; • Nova Escola; • Livros didáticos pedagógicos. 	SC3	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: não teve livrinhos de história, lia os textos das cartilhas da mãe, professora na zona rural; • Textos dos livros didáticos; • "A chave do tamanho", "Cinco minutos", "A viuvinha", "Iracema", "Lucíola", "Memórias de um sargento de milícia", "Inocência", "As pupilas do senhor reitor", "O cabeleira" ... • Na biblioteca da escola: lê Nova Escola, Veja, Isto é (todas antigas – doações); • Literatura infantil e livros de formação pedagógica. 		
SA4	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: literatura infantil, literatura juvenil – série Vagalume, Para gostar de ler; • José de Alencar, Machado de Assis, "Espumas flutuantes", "O cortiço", Drummond, Cecília Metreles, "O mundo de Sofia", "O livro das virtudes I e 2". • Revista Veja, jornal. 	SB4	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: histórias infantis, fábulas, religiosas da bíblia; • Série Vagalume: todos daquela época, muitos outros juvenis, tipo "Éramos seis", "Iracema", "A escrava Isaura", "Memórias de um sargento de milícia", "Memória s póstumas de Brás Cubas", "Dom Casmurro", "O Ateneu", "Feliz ano velho" ... • Três livros de mitologia grega, "O mundo de Sofia", "Verdade capital", livros de crônicas; • Jornais – todos os dias e as revistas especializados meu do trabalho (agência de publicidade). 	SC4	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: não lembra de leitura de livrinhos, literatura infantil; • Lia todos os textos dos livros didáticos; • Série Vagalume – alguns; • "Pollyana", "Meu pé de laranja-lima", "Helena", "Inocência", "Diva", "Clarissa"; • José de Alencar, Machado de Assis, "O cortiço" ... • Paulo Coelho. 		

O que lêem			
GRUPO "A"	GRUPO "B"	GRUPO "C"	
<ul style="list-style-type: none"> • Infância: Literatura infantil, gibi, poesias; • Literatura juvenil – Série Vagalume; • Livros didáticos da irmã mais velha; • Revistas; • “Memórias de um sargento de milícia”, “O cortiço”, “Casa de Pensão”, “A Moreninha”, “O Mulato”, “A morte pede coroa”, “Mistério no fundo do mar”... não lembra dos outros; • Lê revistas de Direito e Pequenas Empresas Grandes Negócios; • Jornais diariamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: Não se lembra; • Série Vagalume – alguns; • A droga da obediência; • Textos do livro didático; • “Rosa de sangue”, “Amanhã será um deserto”, “Admirável Mundo novo”, “Não haverá amanhã”, “1984”... • Jornal – Ilustrada, Folha Teen; • Revista Veja; • Enciclopédias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: literatura infantil da biblioteca da escola; • Coleção de histórias infantis das primas; • Textos dos livros didáticos; • José de Alencar, Machado de Assis, poesias dos autores românticos; • Revista Nova Escola, Professor sim, tia não; temas transversais, outros pedagógicos; • Pássaros feridos, Paulo Coelho. 	<p>SB5</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: Ficava folheando os livros, olhando as figuras e imaginando; • Série Vagalume – quase todos; • Coleção Jaboti; • Jorge Amado – alguns; • Jornal – diariamente; • Revistas; • Apostilas de vestibular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: Literatura infantil – da escola na zona rural; • Textos do livro didático; • “Pollyana”, “Meu pé de laranja-lima”, “Clarissa”, “Quincas Borba”, “A Moreninha”; • José de Alencar, Machado de Assis – “O Cortiço”. 	<p>SB6</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: Só gibi; • “Vidas Secas”, “Batalha no Castelo”, outros (não lembra); • “Ateneu”, “Dom Casmurro”, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, “O Cortiço”, “Senhora”, “A Moreninha”, “Olhai os lírios do campo”, “O Seminarista”, “Caetés”, “Memórias de um sargento de milícia”, “Memórias do Cárcere”, “A rosa do povo”, “Canaã”, poemas de Cecília Meireles, Drummond; • Bíblia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: Não leu – não se lembra. • Literatura juvenil – só para fazer prova. • Literatura para o vestibular: José de Alencar, Machado de Assis, “O Cortiço”, “Senhora”, “O Seminarista” ... (não se lembra). • Lê as apostilas dos cursinhos para o vestibular – obstinadamente. 	<p>SB7</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Infância: leu literatura infantil; • Textos dos livros didáticos; • “Dom Casmurro”, “A Escrava Isaura”, “Memórias de um sargento de milícia”, “Memórias póstumas de Brás Cubas”, “Iracema”, “O Ateneu”, “Feliz Ano Velho”, Drummond, Cecília Meireles, Mário de Andrade, “O Mundo de Sofia”, Mitologia Grega, crônicas.... • “Verdade Capital”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infantil: não leu – não se lembra; • Juvenil: três livros da série Vagalume; • Literatura infantil e juvenil; • “Meu pé de laranja-lima”; • José de Alencar – “A Viúvinha”, “Cinco Minutos”, “Lucíola”, ... • “O Cortiço”, “Memórias de um sargento de milícia”, “O Seminarista”, “Inocência”, ... • Nova Escola; • Filosofia; • Poesias – Cecília Meireles, Drummond, Vinícius de Moraes. 	<p>SB8</p>

Anexo 5 - Hábitos de leitura

Hábitos de Leitura					
GRUPO “A”		Grupo “B”			
SA1	<p>No ano passado eu lia muito jornal. Agora eu estou lendo filosofia. Eu tenho um livro que eu sempre abro e leio. (...)</p> <p>Eu estou com um hábito como o do meu pai: eu sempre estou lendo dois livros de uma vez. (...)</p> <p>Eu tenho um hábito que é, quando eu gosto muito de um livro, eu não gosto de terminar ele. Eu tenho alguns livros que eu não terminei. Parece que a sensação é de ... Não sei por que, mas não gosto de terminar... Por isso que eu tenho procurado seguir o escritor. Eu vou lendo todos os livros dele. (...)</p> <p>Eu acho que eu leio mais por indicação. Não só as indicações positivas. Às vezes meu pai fala assim: “Eu acho que você não vai gostar”. Então eu quero ler pra ver.</p> <p>Eu tenho uma amiga que lê bastante e ela pede pra eu ler algum livro assim, pra gente discutir.</p>	SB1	<p>Eu não li quase nada no primeiro grau, mas agora estou lendo muito. Bastante mesmo.</p> <p>Eu vou todos os dias à biblioteca da escola na hora do recreio pra ficar lendo.</p> <p>Se alguém fala que um livro é romântico, ah, é esse que eu quero ler (...)</p> <p>Eu comprei muita revista “Sabrina”. Agora no segundo grau, abri o caminho para a literatura e, principalmente, ao livro romântico.</p> <p>Eu pego livros emprestado da biblioteca, das minhas colegas...</p>	SC1	<p>Eu vivo... Comecei... Joaquim... Minhas... leram, e... me emp...</p>
SA2	<p>Eu sou espírita. Então minha mãe me incentivou a ler livros pra entender minha religião (...)</p> <p>Eu já li muitas peças de teatro (...) Revista é um hábito meu. Todo o dia eu respiro, todo dia eu tenho que ler (...)</p> <p>Hoje em dia, dependendo do grupo que você fica, você tem que saber mais. Você tem que saber o que está acontecendo, pra saber o que conversar.</p> <p>A gente que é menina, não pode chamar atenção só pela beleza física.</p> <p>A coisa que eu mais gostava, no fundo de casa tinha uma mangueira, então eu pegava uma maçã e ia ler embaixo da mangueira. A coisa que eu ainda mais gosto é de ler comendo maçã. Eu acho um barato (rindo muito) é muito bom comer maçã e ler.</p>	SB2	<p>Eu venho muito aqui nesta biblioteca (E. E. Joaquim Murtinho) e vou na biblioteca do Centro Cultural também.</p> <p>Eu acho que leitura que não é pra escola, eu vou muito por modismo, porque alguém comenta e eu não gosto de ficar por fora...</p> <p>Porque o pessoal que eu convivo, todos lêem. Meu namorado é leitor, meus amigos... então você não pode ficar muito fora... senão você fica sem diálogo.</p>	SC2	<p>Na min... outra (S... As men... uma vo... Minha p... os livro... aí dá un... Eu peg... lendo a...</p>
SA3	<p>Às vezes eu leio esses livros que saem nas listas dos mais votados da “Veja” ou de outra revista, jornal, assim. Quando tem o resuminho, assim, se me interessou, eu peço pro meu pai comprar.</p> <p>Eu leio a “Veja” toda semana.</p> <p>Eu costumo dar uma olhada no que eu estou estudando (nas matérias), depois eu pego um livro ou revista e fico lendo até dormir.</p> <p>Eu gosto muito de teatro. Em Porto Alegre eu ia todo final de semana. Aqui eu vou mais ao cinema. Eu assisto muito filme. Meu pai tinha uma vídeo locadora (...)</p> <p>Eu leio os livros que a professora manda na escola. Se eu gosto, então eu pego outros do mesmo autor e leio...</p>	SB3	<p>Eu pego muito livro emprestado com minhas colegas, com minha tia e na biblioteca da escola.</p> <p>Eu leio a Bíblia. Desde criança. Já li o Antigo Testamento e estou lendo o Novo Testamento.</p> <p>Eu vivo na biblioteca da escola. Eu adoro.</p> <p>Gosto de ler literatura... os clássicos. Não gosto de livro que explora as cenas eróticas. Acho pobre (...)</p> <p>Leio em casa. Meu namorado também gosta muito de ler (...)</p>	SC3	<p>Hoje, eu... romanc... Murtinh... Eu levo... Quando... eu comp... alguém...</p>
Hábitos de Leitura					
GRUPO “A”		Grupo “B”			

SA4	<p>Eu leio livros, assim, da literatura, igual “O Cortiço”, porque é pra trabalho. Eu já li outros (...) mas livro assim só de lazer (best sellers) eu não me interesso não.</p> <p>Há um tempo atrás eu gostava de ler os livros da minha irmã. Eu sempre gostei de ler os livros dela, da escola.</p>	SB4	<p>Eu sempre li muito, muito, desde criança, por causa do meu pai. Tive sorte na escola também.</p> <p>Hoje eu leio mais os livros relacionados com o meu curso. Não tenho condições financeiras para comprar livros e na biblioteca não tem tudo o que a gente procura.</p> <p>Leio praticamente o dia todo no meu trabalho (Agência de publicidade) mas faço isto também por prazer, porque eu adoro.</p> <p>Gosto de ler todos os livros que os professores citam nas aulas. Pelo menos tento. Fico procurando emprestar dos alunos do segundo, terceiro ano.</p>	SC4	<p>Eu vou à biblioteca para introdução, dá curiosidade. Eu leio mais livros, por exemplo; e eu leio e leio. Eu leio no meu quarto, na varanda. Sempre vou...</p>
SA5	<p>Cada época eu gosto de ler uma coisa. Eu li livrinhos e lia a Bíblia (...) Na minha simplicidade eu entendia porque eu era muito mais religiosa (...) Mas depois eu comecei a questionar: minha igreja católica, conservadora, o que ela está fazendo pelos mais pobres e carentes? (...)</p> <p>Eu gosto de ler assim... quando eu pego um autor, eu vou lendo todos os livros dele.</p> <p>Eu fiz assim com Érico Veríssimo, Ágatha Christie, Machado de Assis (...)</p> <p>Teve uma época que eu lia livros assim, de história. “As veias abertas da América Latina”, “Brasil nunca mais”, (...)</p> <p>Às vezes eu pego emprestado, às vezes eu tiro xerox e encaderno, às vezes tem aqui em casa mesmo. Aqueles livros que vieram com a “Folha de São Paulo” toda semana... ou eu compro na livraria de usados...</p> <p>Eu sou assim... sortida. Às vezes eu gosto... eu sou sonhadora, às vezes eu sou pé-no-chão. Eu leio romance água com açúcar, tem tempo que eu leio política, eu gosto de ler também sobre a sociedade, a população...</p>	SB5	<p>Quando eu vou ler literatura, por exemplo, eu vou olhar o livro, vou ver o resumo lá atrás (...)</p> <p>Eu leio assim... variado, mas na biblioteca eu vou mais nas enciclopédias. Eu acho que eu vou na enciclopédia porque eu acho que eu sei pouca coisa... aí eu vou lá (...)</p> <p>Eu gosto de ler a “Folha de São Paulo”, da parte Ilustrada. Tem os quadrinhos (tiras) (...)</p> <p>Eu gosto bastante da “Veja”.</p> <p>Eu converso sobre as leituras com a minha mãe e com o meu irmão.</p> <p>Eu leio no meu quarto, deitado na minha cama, bem gostoso.</p>	SC5	<p>Eu peço emprestado. Ou então eu vou na “Hamlet”. Eu sofri um pouco com a leitura, mas muito de estar procurando emprestado.</p>
		SB6	<p>Agora eu comecei a ler Jorge Amado – Tereza Batista...</p> <p>O que eu leio mais são os jornais, né. Eu trabalho com meu pai (corretor de imóveis) e tem que ler ... ver os anúncios ... Aí eu fico lendo as outras coisas ...</p> <p>Gosto mais de filmes.</p> <p>Leio os livros da escola em casa. Gosto muito.</p> <p>Literatura, assim, eu lia mais. Agora diminuí um pouco.</p>	SC6	<p>Na outra escola. Aqui (Colégio) na hora do recreio. Na escola as crianças são tipos diferentes. Eu gosto muito de ler livros bonitos, eu vou na biblioteca pra minhas leituras. Eu só comprei um livro, eu fiquei um pouco com a leitura. Eu fico na minha sozinha...</p>
Hábitos de Leitura					
GRUPO “A”			Grupo “B”		
		SB7	<p>Eu tinha mania de ler gibi. Desde criança.</p> <p>Agora eu compro sempre a “Superinteressante” e “Globo Ciência”. A gente compra também “Veja”, “Isto É”, mas não assina nenhuma.</p> <p>Eu participo de grupos da minha igreja (Batista): de dança e de música – toco teclado e canto. A leitura me ajuda muito. Em tudo.</p> <p>Agora eu leio mais as coisas para o vestibular. Estou lendo as obras de Graciliano Ramos. Estou achando muito interessante, mesmo ...</p>	SC7	<p>Eu gosto de ler. Eu leio mais livros. Na biblioteca eu entendo mais as outras matérias. Eu leio mais livros...</p>

		SB8	<p>Antes eu tinha que ler por obrigação, então eu ficava assim... dormia, com preguiça. Agora não. Eu leio porque quero, porque gosto.</p> <p>Estou adorando ler sobre a mitologia grega...</p> <p>Leio nos fins de semana e antes de dormir, quando não chego muito cansada da aula.</p> <p>Eu comento com meu amigo de sala (SB4) tudo o que leio.</p>	SC8	<p>Eu frequento também frequento também frequento</p> <p>Eu leio mais</p> <p>Leio as</p> <p>interessante</p> <p>Eu tenho pr</p> <p>trama (...)</p> <p>Eu, toda noi</p> <p>Eu leio filos</p> <p>ler assuntos</p>
--	--	-----	--	-----	---