

Resumo:

Neste texto, será feita uma análise de uma atividade denominada “Memórias de leituras”, desenvolvida com alunos 1º anos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação entre os anos de 2003 e 2004. Este trabalho se apoiou nos pressupostos de Roger Chartier, que entende a leitura como uma prática, ou seja, um modo de ler inscrito num tempo e espaço determinados.

Serão observadas, nesta análise, as falas em que os alunos se dizem ou se mostram como leitores, mais especificamente, as opiniões expressas quanto a gostar e não gostar de ler, o que dizem sobre a importância da leitura, os valores e as representações subjacentes a esses sentidos construídos.

Palavras-chave: Memória – leitura – práticas de leitura na escola

Abstract:

In this text, an analysis will be made on an activity called “Reading Memories”, which was developed with 1st year high school students from Colégio de Aplicação along the years of 2003 and 2004. This work is based on Roger Chartier’s presuppositions, which sees reading as practice – meaning a way of reading into a determined time and space. In this analysis, it will be observed speeches in which students call themselves as readers or act as such, more specifically, the opinions expressed about them either or not enjoying readings, what they say about the importance of reading, the values and the representations underlying these formed senses.

Key-words: Memory – reading – reading practices at school

³⁰ Professora – Colégio de Aplicação
Mestre em Literatura
Universidade Federal de Santa Catarina
anasab@ig.com.br

1. O lugar das práticas de leitura na escola.

Partindo do mote de que “os livros escrevem a história da nossa vida e, à medida que se acumulam nas estantes, tornam-se capítulos dela” (FADIMAN, 2002, p.9), pretendeu-se oferecer condições aos alunos de resignificarem as suas leituras, a partir da revisão do percurso construído como leitores.

Inicialmente, algumas práticas leitoras foram comentadas, de forma a estimular o aluno a abrir o seu baú de memórias e a se ver, também, no seu momento presente como leitor: as lembranças das primeiras histórias ouvidas antes de dormir, do enredo, das ilustrações e das capas dos primeiros livros lidos; foram comentadas as preferências de autor, gênero literário e número de páginas; os livros que marcaram as diferentes fases da vida; a forma como leem – se leitura integral ou “aos saltos”; a hora e os lugares prediletos de leitura; os gestos do corpo; os pequenos rituais que antecedem a leitura; a forma como manuseiam os livros; os lugares onde conservam seus livros e como os organizam (por tamanho, autor, gênero, cor ou ano escolar), quais deles ficam em lugar de destaque, quais os lidos por indicação da escola, quais os lidos espontaneamente etc.

Para os alunos, falar sobre as suas histórias/memórias de leitura foi uma atividade ruidosa/prazerosa em sala de aula. Todos/todas tinham o que dizer, comentar, criticar e sobre o quê rir. Mas além do incentivo à fala, essa atividade foi orientada para o registro escrito das memórias, pois a escritura permite “a construção de um arquivo, de um sítio de significância” (PFEIFFER, 1988, p.101) e, dessa forma, contribui para que se dê um sentido ao lembrado.

Por ser a primeira experiência desses alunos com textos orientados nesse “formato”, a introdução de algumas novidades não foi devidamente compreendida, embora bem recebida, como o uso de epígrafe. Este recurso

foi usado, às vezes, indiscriminadamente, principalmente pelas meninas. E é até compreensível, haja vista que nessa fase as jovens gostam de copiar pensamentos, de destacar, nos textos, ideias de que gostam, que lhes digam algo especial. Além disso, observou-se, nos textos em geral, a dificuldade dos alunos e alunas em relacionar a ideia (bonita!) expressa na epígrafe com o conteúdo narrado.³¹

A diferença de atitudes entre meninos e meninas se manifestou também no quesito “reflexões/comentários sobre a relação entre livros lidos e vida”. A ideia de pensar os livros lidos como possibilidades de representação de capítulos da vida não foi uma atividade difícil; pela novidade, revelou-se até uma atividade prazerosa. Mas, no geral, tiveram dificuldades em desenvolver um pensamento mais reflexivo, conforme orientado.³² Principalmente os meninos, talvez por estarem, nessa fase, ainda, menos amadurecidos que as meninas.

Concomitantemente às discussões acerca das práticas de leitura, a professora discutiu com os alunos os elementos pré-textuais nos livros, como capa, contracapa, ilustração, formato e tamanho das letras, orelhas, epígrafes e solicitou aos alunos a criação de um suporte de livro que contemplasse esses elementos. Para que os alunos avançassem no processo criativo, a professora os orientou para que, na orelha, fosse apresentada/comentada uma história, na forma/estilo próprios de orelha de livro e criado um autor para essa obra. Esse trabalho teve seu encerramento com uma exposição por eles intitulada "Capas de Livros: Contando histórias, envolvendo os leitores", no Espaço Estético do CA-CED/UFSC.

³¹ No ano anterior, os alunos tiveram menos dificuldade neste quesito.

³² Antes de este trabalho ser introduzido, estudou-se com os alunos o gênero relato. Discutiu-se o caráter descritivo e informativo por meio de fragmentos de alguns relatos dos viajantes que aportaram na ilha nos séculos XVIII e XIX e, como contraponto, na atualidade, o caráter reflexivo desse tipo de relatos, como em **Paratii: Entre dois pólos**, de Myr Klink. Este aspecto foi reforçado com a leitura e discussão de “Nunca faça isso a um livro”, extraído de **Ex-libris: confissões de uma leitora comum**, de Anne Fadiman.

Certamente por estarem motivados por este trabalho, nas “Memórias de leituras” os alunos se preocuparam em criar para o seu relato um suporte como o de uma capa de livro. Aliás, alguns se reportaram à sua narrativa como se ela fosse um livro.

E, se para alguns alunos essa atividade não passou de mais uma atividade escolar, para outros foi uma oportunidade de lançarem um novo olhar sobre sua prática de leitura e de se verem como leitores, hoje.

É importante ter claro que, como as constatações presentes nesses registros se apóiam na memória (individual, familiar, grupal), há de se considerar que este relato, se produzido em outro momento, poderá receber outras versões, haja vista que o trabalho rememorativo é sempre construção daquilo que se acredita ter vivido e pensado, e que o sujeito, no processo rememorativo, é condicionado por valores e representações do presente.¹

2. Por trás das falas...

Nessa atividade, os alunos foram orientados a relatar as suas práticas leitoras, as quais permitem, por sua vez, algumas possibilidades de abordagens. Neste texto, serão comentadas as falas em que os alunos se dizem ou se mostram como leitores, mais especificamente as opiniões expressas quanto a gostar e não gostar de ler, o que dizem sobre a importância da leitura, os valores e as representações subjacentes a esses sentidos construídos. Uma vez que a proposta de trabalho estimula o diálogo com textos literários, a atenção a essas vozes é importante por duas razões: primeiro, porque os alunos não foram instruídos a opinar com relação a se gostam ou não de ler; segundo, porque espontaneamente esses relatos

¹ Estas ideias estão presentes em: MALUF, 1995; POLLAK, 1992; BOSI, 1987.

abordam essa questão e, num universo de setenta alunos, essa amostra (24 vozes) não pode ser ignorada.

No conjunto dos relatos, há alguns perfis de leitores: os que afirmam que gostam e os que não gostam de ler; os que nada dizem, mas que se mostram numa relação de identidade com a leitura; os que se dizem arrependidos de não terem lido mais; os que não têm tempo para a leitura... Esses perfis, vale esclarecer, não podem ser vistos de forma rígida ou excludente: nem sempre o que afirma gostar de ler tem uma prática leitora diferente dos que hoje não têm tempo para a leitura, por exemplo. Em verdade, a intenção aqui não é criar uma tipologia, não é classificar os alunos leitores dentro de conceitos rígidos, mas conhecer algumas práticas e analisar/comentar algumas vozes desse universo de alunos com respeito às questões anteriormente pontuadas.

Os alunos que afirmam gostar de ler se manifestam de duas formas. O primeiro exemplo pode ser ilustrado com a fala de Humberto², quando diz:

Hoje tenho 15 anos e gosto bastante de ler, principalmente comédias, crônicas, suspense e ação, e tenho até vontade de pegar revistas e jornais para ler.

Nesse fragmento, o aluno revela ter um gosto definido por leitura de literatura. É um aluno que sabe o que escolher para ler. Quando inclui revistas e jornais no rol de possíveis leituras, revela entender essa prática no sentido mais amplo, extrapolando o campo do literário, valendo-se de conceitos discutidos no ambiente escolar.

Uma outra fala pode ser ilustrada com o seguinte exemplo:

² Os nomes dos alunos foram alterados.

O primeiro livro que li foi As flores da pequena Ida, e acho que foi graças a este livro, que eu tanto adorava, que hoje me identifico tanto com essa “fábrica” de sonhos e fantasias (...)

Nessa fala, Taiane não expressa o gosto pelos livros como algo pró-forma, “que se há de gostar”; o gosto pela leitura tem origem clara e datada, se vincula a uma experiência que deixou marcas positivas. A aluna revela um entendimento de leitura de literatura como algo não utilitário, mas como um espaço de infinitas possibilidades.

Outra fala que chama a atenção é a do leitor que assim se mostra por meio das relações que faz entre leitura de literatura e vida. Dentre os vários exemplos (na maioria, extraídos dos textos femininos), cito o de Ana. No capítulo intitulado “Magia só na ponta do nariz”, escreve:

Quando eu fiz doze anos as coisas começaram a mudar um pouco, já não ia junto com minha mãe na livraria, ia com minhas amigas. Não era freqüentemente, às vezes nem comprava livros, ia só para olhar mesmo. Foi com essas amigas que eu experimentei muitas coisas novas, resolvemos numa época nos tornarmos bruxas. E quando adolescente quer uma coisa, não pensa em desistir. Nós compramos colares com um símbolo wicca, roupa escura, pulseiras, e pegávamos vários sites sobre bruxaria na internet. Ficamos nisso por um ano, mais ou menos, depois eu não vi mais graça. E foi no final desse ano que eu fui à casa de uma amiga e vi, na estante dela, o livro As Bruxas e pedi emprestado. Quando terminei a leitura, achei engraçado o estereótipo dado às bruxas. (...) o autor as retrata como carecas, sem pés, com verrugas e mãos enormes. (...) Quando eu “fui bruxa” (...) eu percebi o quão esses bruxos e bruxas de hoje são diferentes das histórias por nós ouvidas, nem mágica nenhuma é feita. São mais simpatias, rezas e preces de paz, amor, saúde e uma vida melhor. Pode ser que hoje eu não acredite, e talvez

Por meio do relato da sua prática leitora, essa aluna informa quais os agentes que contribuíram para a sua formação e sua conseqüente educação do gosto: que freqüentava livrarias, primeiramente com a mãe, posteriormente com amigas; que essa prática lhe deixou plantada a necessidade de freqüentar esse tipo de espaço, nem que apenas para ver o que está sendo produzido; que leu o livro *As Bruxas*, espontaneamente, em função de algo que estava vivendo. Talvez por isso, a riqueza de diálogo que estabelece com o texto, e as provocações feitas ao leitor com o seu questionamento ambíguo. Numa fala articulada, mais que relacionadas de forma mecânica, leitura e vida são referidas como se fossem partes de um mesmo universo de vivências. Nesse sentido, Ana se insere numa tradição escolar – recente, que, preocupada com a formação de leitores críticos, trabalha a literatura na perspectiva dialógica, de uma forma em que o aluno construa os seus sentidos, que atribua um significado ao lido. Ana não verbaliza se gosta ou não de ler, e que tipo de leitora se considera. Mas, quando se pensa em prática de leitura, esta não é uma questão relevante, o mais importante é como cada um se apropria daquilo que lê (CHARTIER,1995).

Como exemplos de falas contrárias, três alunos verbalizam, sem meias palavras, que não gostam de ler, como é o caso de Vicente, que diz:

Bom, na verdade, nunca gostei de ler livros. Mesmo na 1ª série, quando a professora nos levava à Biblioteca (...), eu sempre escolhia os livros que tinham menos páginas.

Ou o caso de Luiza, que diz:

Os livros nunca foram influência na minha vida; dos vários livros guardados, não li nenhum.

Nessas duas falas, os alunos distinguem leitura de literatura de leitura, no sentido geral, e rejeitam a primeira. Consta-se também que o dito se apóia na experiência: no caso de Vicente, recorda a busca por livros com poucas páginas (que para ele é um sinal de pouco gosto por literatura) e não o seu manuseio, num momento em que a relação com o objeto livro – e a leitura – a rigor, é deslumbramento; no caso de Luiza, os livros empilhados são testemunhas da não-leitura, da falta de gosto.

Um outro perfil de leitor é o que justifica o fato de não dedicar tempo à leitura, como é o caso de Gabriela, que tece, em momentos distintos do relato, falas contraditórias. Primeiramente, afirma que é importante ler:

(...) todos nós devemos dar atenção (...) [aos livros], que nos ensinam tanto, que contam um pouco da nossa vida, eles têm uma influência muito grande no nosso modo de viver. E pode apostar que os livros ainda estão influenciando nossa vida. Pelo menos, na minha, eles estão.

Mais adiante, afirma que:

Hoje, sou incentivada a ler pela minha mãe, mas só leio os livros que os professores pedem. Porque eu não tenho muito tempo para os livros.

Analisando apenas este fragmento, talvez possamos julgar que a falta de tempo é a justificativa para a falta de identificação com a matéria

literária³ ou, ainda, uma justificativa para o pouco empenho numa atividade que, até se inserir na vida e tornar-se necessidade, precisa de exemplos, estímulos, exige paciência, curiosidade, espírito lúdico, trabalho intelectual e disposições individuais a serem consideradas.

Analisando, por outro lado, a contradição exposta nos dois fragmentos, observa-se que a aluna perpassa um valor difundido pela escola sobre a leitura de literatura na perspectiva da sua relação com a vida, da leitura como fonte de conhecimento. Mas desse valor, a aluna não se apropria, apenas repete o que ouve. Talvez porque ele não lhe tenha feito sentido na sua história com a literatura e como leitora.

Os valores da escola aparecem em outras falas, no esforço para gostar de ler, conforme se constata na fala de Rafaela:

Agora, como já falei, me arrependo de não ter lido mais no passado e não ter desenvolvido um gosto maior pela leitura.

O depoimento da aluna parece estar em sintonia com os valores difundidos no meio social/escolar, de que o livro é um bem cultural, e a educação – no caso a literária – é um fator de projeção/aceitação social e, quem não a possui, é colocado à margem. O *mea culpa* parece suficiente para redimi-la, diante do professor, dos pecados cometidos: não ter desenvolvido o gosto pela leitura e não ter lido mais no passado.

Mas nem todo aluno alimenta essa atitude e sente necessidade de pedir perdão pelo “pecado” de não ler ou de não gostar de ler, como é o caso de Letícia:

³ Ana Maria Machado, em *Texturas: sobre leituras e escritos*, p.125, afirma que nem “todos se converterão em leitores, também para isso existem vocações (...).”

Me arrependo de não ter feito um esforço a mais para ler todos que pediram. (...) Se não os que foram pedidos, pelo menos mais os que gosto. Ai, quem vê, pensa, né? Leitura não é o meu forte mesmo. Gosto é de escrever. Não, também não sou boa nisso, mas gosto.

Nessa fala, a aluna desmascara o pseudo-conflito entre não gostar e ter de gostar de ler. Sem fazer jogo e querer agradar o professor, a aluna encerra a sua fala sem “arrepentimentos”. Revela o gosto, não o domínio (no seu ponto-de-vista), de uma outra prática escolar - a da escrita, muito freqüentemente associada, em sala de aula, à prática da leitura. Se para alguns teóricos a leitura pressupõe a escritura, para essa aluna, não gostar de ler não a impede de gostar de escrever.

3. Algumas considerações

A proposição dessa atividade tinha entre outros objetivos abrir um espaço de interlocução, de troca de ideias entre professor e alunos leitores em torno da leitura. Na análise dos relatos, algumas observações se mostraram interessantes como pontos de reflexão para a atividade de sala de aula.

Entre elas, que o trabalho com as memórias de leituras aproxima-se bem mais de um exercício de escritura efetiva do que de um exercício para aprender a escrever (qualquer coisa). Caracteriza a emergência de uma nova situação de interação diferente do exercício de redação escolar; é um exercício de uma prática discursiva da esfera escolar, cujo foco está muito mais no processo do que no produto.

A análise dessa atividade evidenciou, ainda, uma concepção de linguagem como interação, processo dialógico, na medida em que configurou uma tentativa de trabalhar com um sujeito/leitor constituído historicamente nas interações com as leituras feitas.

Evidenciou que a questão de gostar ou não gostar de ler, mesmo não sendo uma solicitação explícita da atividade proposta, tornou-se significativa para o aluno que, ao produzir suas memórias, produziu também uma auto-avaliação da sua relação com a leitura num processo mediado pela escola. É o que indicam os depoimentos comentados no corpo deste trabalho e em outros, como o de Karina, quando diz:

Escrever esse livro está me fazendo lembrar de coisas que passaram despercebidas; essas lembranças estão me fazendo lembrar do caminho gigante que eu já andei (...).

Ou o de Bererice:

Fazendo esse trabalho, sobre minhas memórias de leitura, percebi que gosto muito de ler.

Mesmo que superficialmente, a análise das falas dos alunos trouxe à tona algumas concepções de leitor e de leitura, permeadas por valores e representações próprias. Observa-se que o aluno ampliou, a seu modo, a compreensão do sentido da leitura, se apropriando das novas orientações dadas ao trabalho com a leitura em sala de aula: não a considera mais como sinônimo específico de texto literário; estabelece uma relação de diálogo com a matéria literária ao relacioná-la com a própria vida; entende o sonho e a fantasia como uma necessidade humana e a leitura, por extensão, como uma possibilidade de vivenciá-los mais de perto nas interações com as leituras feitas.

Segundo os relatos, parece que o fato desse grupo ter-se reconhecido como leitor ou não, num momento da vida em que, segundo Ana, rebelar-se é a tônica, a obrigatoriedade de vivenciar a leitura como um valor não parece ter produzido mal-estar. Observa-se, antes, que há uma relação mais consciente desse aluno com a leitura. Excetuando-se casos como o dos alunos que se “arrependem de não terem lido”, o grupo sentiu-se confortável na expressão de suas ideias e sentimentos. Seria esse um dado novo a ser considerado?

Como os relatos informam a existência desses sujeitos leitores em seu processo de formação, os depoimentos são de suma importância para a prática pedagógica. Se, por um lado, há novidades em termos da relação livro/leitores, e, lembrando, no modo como os alunos se apropriam dos novos conceitos difundidos, por exemplo, nos PCN, por outro lado, as práticas leitoras revelam também os equívocos e fragilidades na forma como a escola medeia a inserção da prática da leitura na vida dos alunos. Mesmo que se concorde com Ana Maria Machado quando diz que nem “todos se converterão em leitores, /pois que/ também para isso existem vocações (...)”, cabe à escola oferecer condições para formar leitores. Desafio, aliás, a que o professor não pode se furtar. Daí serem importantes esses depoimentos para o profissional que atua em sala de aula.

Referências:

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

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **Texto, impressão, leituras**. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FADIMAN, Anne. **Ex-libris: confissões de uma leitora comum**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2002, p.9.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.125.

MALUF, Marina. **Ruídos da Memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

PFEIFFER, Cláudia. **O leitor no contexto escolar**. In: ORLANDI, Eni. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1988, p.101.

POLLAK, Michel. **Memória e identidade social**. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v.5, n. 1, 1992.