

A LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E DE SENTIDOS QUE CONFEREM PODER

Eli

ane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira¹

RESUMO

Como professora de literatura, realizei durante três anos uma pesquisa voltada para a formação do leitor. Por meio desta pesquisa, que resultou em minha dissertação de mestrado (FERREIRA, 2003), procurei diagnosticar, de 1998 a 2000, quais eram os conceitos prévios dos jovens pertencentes a classes prestigiadas que os levavam à rejeição da leitura. Objetivei, pelos diagnósticos, desenvolver um trabalho pautado pela estética da recepção que lhes permitisse tanto a revisão desses conceitos, quanto a ampliação de seus horizontes de expectativas.

Palavras-chave: leitor; leitura; formação; estética da recepção.

ABSTRACT

As a literature's teacher, I've performed a search during three years devoted to the reader's formation. Through this research, which resulted in my master's dissertation

¹ Professora Mestra, em Literaturas de Língua Portuguesa, e Doutoranda, em Literatura e Vida Social, pela UNESP, campus de Assis. Docente nos cursos de Direito, Jornalismo e Publicidade e Propaganda, do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – IMESA/FEMA. eagrf@femanet.com.br.

(FERREIRA, 2003), I've tried to diagnose, from 1998 to 2000, which were the previous concepts of young people belonging to prestigious classes that have led them to the rejection of reading. I've choose, based on the diagnosis, to develop a work guided by the reception's aesthetics that aloud them to review both of these concepts, to expand the horizons of their expectations.

Keywords: reader; reading; training; aesthetics of reception.

Introdução

Em 1998, atuando como professora de Literatura em duas 5^{as} séries A e B, pertencentes a uma escola privada, detectei nos alunos significativa resistência à leitura e interpretação de textos, seguida por indisciplina e desrespeito em relação aos colegas. Pelos depoimentos, observei que suas experiências anteriores com textos eram provenientes de abordagens nas quais se debruçavam sobre o objeto de análise como um fim em si mesmo, sem direito a criticá-lo. Havia, então, um porquê para a resistência, mas a questão era como reverter esse quadro. Na busca de respostas, novas questões eram formuladas: será que a rejeição à leitura era fruto somente de suas péssimas experiências escolares ou o valor

atribuído, em seus lares, à leitura, representado pelos textos disponibilizados, também deveria ser considerado? Diante disto, propus-me a diagnosticar, por meio de questionamentos feitos aos alunos, quais textos suas famílias disponibilizavam. Ainda, procurei detectar quais eram os conceitos prévios que os levavam à rejeição da leitura. A apresentação neste texto dessas detecções tem por objetivo socializar esse conhecimento, contribuindo para o avanço do debate acerca da formação do leitor. Por estas razões, este texto se justifica.

Há uma mitificação da escola privada e do acesso a textos nos lares de alunos provenientes das classes A e B. Acredita-se que a escola privada assegura a formação desse leitor que dispõe de obras para leitura em sua própria casa. Entretanto, por meio de indagações, observei que os alunos provenientes dessas classes sociais, contrariando as expectativas, nem sempre dispõem de textos em seus lares.

Verifiquei também que a preocupação com a leitura, no âmbito escolar, centra-se nas quatro primeiras séries, período em que há uma preocupação, por parte dos pais e professores, em “despertar o gosto pela leitura”. Entretanto, após essas séries, o questionamento a respeito de como se processa a relação entre leitor, texto, leitura, literatura é praticamente silenciado. Justifica-se, então, que os pais se esqueçam de disponibilizar textos literários em seus lares, transferindo à escola toda responsabilidade pela formação de seus filhos. Baseando-me nesses fatos, propus-me a acompanhar o

mesmo grupo de alunos, pertencentes a duas 5^{as} séries A e B, de uma escola privada, situada no município de Assis, Estado de São Paulo, durante três anos, de 1998 a 2000, ou seja, até atingirem a 7^a série. Construí, então, a hipótese de que seus conceitos prévios poderiam ser revistos, desde que confrontados, por meio da leitura, com textos literários atraentes e surpreendentes, ainda com visões de diferentes autores, diversas das suas. A pesquisa que desenvolvi, nesse período, originou minha Dissertação de Mestrado (FERREIRA, 2003) que, embasada nos pressupostos teóricos de Piaget e Vygotsky, objetivou analisar cientificamente o papel do ensino de Literatura enquanto formador de leitores.

O público-alvo da pesquisa e seu acesso a diferentes tipos de textos

Para os alunos, em 1998, a aprendizagem da leitura não repercutia como possibilidade de emancipação, pois eles não necessitavam da escola para ter acesso aos bens culturais ou para manipulá-los. Seu poder aquisitivo garantia-lhes acesso, mesmo que às vezes restrito, a outros bens mais valorizados socialmente do que os culturais. Pude diagnosticar que os pais, em sua maioria, não disponibilizavam, em suas casas, diferentes tipos de texto para leitura. Em 1998, de 47 alunos de 5^a série, dois não tinham acesso a texto algum em suas casas; em 1999, de 51 alunos de 6^a série, um também não tinha; e, em 2000, de 52 alunos

de 7ª série, um não tinha acesso a texto algum. A desvalorização da leitura ocorria, então, não só pelas ações desenvolvidas na escola, mas também pelas desenvolvidas nos lares. Ainda, pelo valor simbólico que os alunos atribuíam à leitura e à interpretação de textos.

Analisando, por três anos, as idades dos alunos, notei que variavam; nas 5ªs séries, de 11 a 15 anos, prevalecendo a de 11; nas 6ªs séries, de 12 a 16 anos, prevalecendo a de 12; e nas 7ªs séries, de 13 a 17 anos, prevalecendo a de 13. Essa heterogeneidade pressupunha também variedade nos interesses de leitura. Justificasse, então, a opção pela oferta, em sala de aula, de textos diversos de diferentes autores para leitura.

Após um trabalho constante com os pais, em reuniões pedagógicas, e com os alunos, em sala de aula, a respeito da importância do acesso a obras, averigüei que o acesso a apenas um tipo de texto, representado por 40,42%, em 1998, decaiu para 31,38%, em 1999, e para 25%, em 2000. O acesso a dois tipos de texto evoluiu de 29,79%, em 1998, para 31,38%, em 1999, e reduziu para 26,92%, em 2000. O acesso a três tipos de texto, representado por 14,90%, em 1998, subiu para 23,52%, em 1999, e manteve-se em 23,08%, em 2000. O acesso a quatro tipos de texto, representado por 10,64%, em 1998, aumentou para 11,77%, em 1999, e para 23,08%, em 2000.

De 1998 a 2000, os alunos foram também questionados acerca da existência em suas casas de dicionários, enciclopédias

e livros religiosos como a Bíblia, as Sagradas Escrituras, o Evangelho. Todos os alunos possuíam um livro religioso e um dicionário em casa. O dicionário era parte integrante do material escolar, pois constava como obrigatório na “lista” de cada série. Quanto à existência de enciclopédias em casa, em 1998, dos 47 alunos, 45 possuíam algum tipo, e em 1999 e 2000, todos.

Com o objetivo de verificar quais eram os outros textos disponibilizados nos lares dos alunos, bem como o seu consumo, questionei-os sobre a existência de livros, revistas diversas, revistas em quadrinhos e jornais. Notei que o consumo de livros cresceu de 1998 para 1999, passando de 21,28% para 60,79%; e de 1999 para 2000, de 60,79% para 80,77%. Embora tenha havido um crescimento representativo no que concerne à presença de livros nas famílias, em 1999 e 2000, um aluno não possuía acesso a eles ou a qualquer outro tipo de texto. Os índices revelam, no que diz respeito ao acesso a revistas diversas, que esse tipo de texto agrada a um número significativo de famílias, sendo que o seu consumo se manteve em ascensão: de 44,68%, em 1998, passou para 54,91%, em 1999, e para 73,08%, em 2000. Deduzi então que, embora as famílias passassem a consumir livros, não deixavam de consumir também revistas diversas. No que concerne ao consumo de revistas em quadrinhos, verifiquei que houve uma queda no consumo de 1998 para 1999, e de 1999 para 2000, decrescendo de 78,73% para 58,83% e para 34,62%, respectivamente. Em relação ao

consumo de jornais, detectei que houve um decréscimo de 1998 para 1999, passando de 42,56% para 37,26%. E um crescimento de 1999 para 2000, passando de 37,26% para 51,93%.

Em síntese, ao consumir mais livros em 1999, as famílias abandonaram outros tipos de texto, como revistas em quadrinhos e jornais. Ainda, ao precisarem optar por apenas um tipo de texto, as famílias, em 2000, deixaram de consumir revistas em quadrinhos e jornais. As revistas diversas, no entanto, permaneceram. Segundo alguns alunos, revistas como *Veja*, *Caras* etc. substituem os jornais e ainda trazem “fococas de gente famosa”.

Embora nem todos os pais, mesmo em 2000, disponibilizassem farto material aos seus filhos, havia respeito pelo momento da leitura e desejo de propiciar um ambiente adequado para tal. Isto foi detectado pelas respostas à questão: “para ler em casa você tem paz e silêncio?” Em 1998, apenas um aluno respondeu negativamente. Quanto à existência de um espaço adequado para ler, o mesmo aluno, que afirmou não possuir tranquilidade para isto, respondeu negativamente. Quando questionados sobre o melhor local para a realização da leitura, 43 alunos, dos 46 que possuíam espaço adequado para ler e tranquilidade para tanto, indicaram o seu quarto como o local mais adequado e três, o escritório de suas casas.

Objetivando comparar as expectativas das famílias, quanto à necessidade de locais calmos como facilitadores e propiciadores da leitura, com as dos alunos, questionei-os a

esse respeito. Em 1998, 76,60% responderam que preferiam locais calmos para ler e 23,40% afirmaram que qualquer lugar era adequado, desde que a obra fosse interessante, pois quando liam “desligavam”. Essas respostas permitiram que os alunos refletissem a respeito e apresentassem, por consequência, uma nova postura em sala de aula, pois concluíram que, com barulho, muitos não teriam a concentração necessária para a leitura.

Ainda, em 1998, objetivando detectar se os alunos recebiam estímulos da família para que se tornassem leitores, perguntei se havia um leitor que lhes lesse textos diversos. Todos responderam negativamente. Indaguei então se, em algum momento, anterior a 1998, haviam lido para eles e que pessoas o fizeram. Entre os alunos, 65,96% responderam afirmativamente e 34,04%, negativamente. Dos 31 alunos que possuíam leitores; 96,78% indicaram a mãe como ledora; 35,49%, o pai; 19,36%, as avós materna e paterna; 12,91%, as tias; 3,23%, o avô materno; 3,23%, a empregada doméstica; e 3,23%, a irmã. Pude concluir que cabe à mãe, em primeiro lugar, a responsabilidade de ler para os filhos, ao pai, o segundo lugar, às avós e às tias, o terceiro, sendo esporádica a intervenção de irmãs, avôs e empregadas domésticas. Os alunos também foram questionados sobre a idade em que liam para eles. Dos 31 alunos que gozaram desse privilégio, 6,46% afirmaram que isto ocorreu até os cinco anos; 38,70%, até os seis; 32,26%, até os sete; 12,90%, até os

oito; e 9,68%, até os nove. Como se pode ver, os pais deixam de ler para o filho quando este ingressa no universo escolar ou quando supõem que ele já está satisfatoriamente alfabetizado. Aparentemente não havia obstáculos para a existência de um leitor nos lares dos alunos, pois todos os pais eram alfabetizados e, em sua maioria, possuíam o curso superior.

A procura pelos jovens leitores de textos diversos para leitura

Com o objetivo de diagnosticar se a procura dos alunos por diversos tipos de texto coincidia com a oferta destes em suas casas, questionei-os. Conforme depoimento, em 1998, 13 não procuravam texto algum, esse número reduziu, em 1999, para três e, em 2000, para um. Confrontando os dados relativos à oferta de textos diversos pelas famílias, com os dados referentes à procura, percebi que a oferta de livros (21,28%), em 1998, era menor do que a procura (29,79%). Conclui, então, que a disponibilidade de livros nos lares, em 1998, não propiciava ao aluno opções de leitura, devendo fazê-las junto à biblioteca da escola, do município ou valer-se de empréstimos junto a amigos ou familiares. Em 1999, tanto a oferta (60,69%) quanto a procura (50,98%) aumentaram em relação ao ano anterior. Adequadamente, a primeira ficou maior do que a segunda, permitindo ao aluno possibilidades de escolha. Em 2000, a oferta (80,77%) e a procura (75%) aproximaram-se, significando que a possibilidade de escolha era reduzida.

No que se refere a jornais, observei que, em 1998, a oferta (45,56%) era superior à procura (6,39%). Em 1999, a oferta declinou (37,26%), enquanto que o interesse subiu (17,65%). Entretanto, o interesse permaneceu ainda inferior à oferta. Em 2000, a oferta (51,93%) e a procura (48,08%) subiram e se aproximaram. Notei, então, que o interesse por jornais apresentou uma ascensão de 1998 a 2000.

No que tange a revistas em quadrinhos, embora os pais tenham diminuído gradativamente a oferta em seus lares, em 1998 (78,73%), em 1999 (58,83%) e em 2000 (34,62%), a procura aumentou, em 1998 (27,66%) e em 1999 (47,06%), mas diminuiu em 2000 (23,08%), permanecendo inferior à oferta. A redução da oferta de revistas em quadrinhos e da indicação delas, como preferidas pelos alunos para a leitura, não significa que essas histórias foram abandonadas. Conforme depoimentos dos alunos, eles pararam de consumir essas revistas e passaram a ler histórias em quadrinhos nos jornais. Entre as favoritas, elegeram as da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza, as do personagem *Calvin*, de Bill Watterson, e as do *Recruta Zero*, de Mort Walker. Alguns também liam *Mangás* que, em sua maioria, retomavam desenhos animados apresentados tanto na televisão por assinatura como nos canais abertos.

Em relação a revistas diversas, em 1998, a oferta era de 44,68% e o interesse de 34,05%. Em 1999, a oferta era de 54,91% e a procura de 49,02%. Finalmente, em

2000, a oferta era de 73,08% e a procura de 71,16%. Pude concluir que houve um aumento quanto à oferta e à procura de 1998 para 1999. Em 2000, elas praticamente se equivaliam.

Em síntese, a partir da análise dos dados referentes à oferta e à procura por determinados tipos de texto, observei que a disponibilidade de livros, de revistas diversas, de revistas em quadrinhos e de jornais evoluiu ou decresceu de acordo com o interesse dos alunos. Considerando-se que houve uma aquisição, em 1999 e 2000, pelas famílias, de enciclopédias, diagnostiquei que elas deixaram de consumir o que consideram menos importante; as revistas em quadrinhos. Entretanto, é válido destacar que se a leitura desse tipo de texto diminuiu, o interesse dos alunos permaneceu. Logicamente, não houve aumento de interesse, mas, considerando que a oferta diminuiu, deduz-se que ela condicionou a procura, pois não se pode eleger aquilo de que não se dispõe.

Em relação à leitura, houve uma mudança na postura dos alunos. Em 1998, 27,66% preferiam não ler; em 1999, 5,89%; em 2000, 1,93%. Pelos dados apresentados, houve também uma crescente valorização da leitura entre eles. Como reflexo dessas conquistas construídas ano a ano, os alunos comentavam as buscas que realizavam, em livrarias do próprio município ou de outros, quando desejavam escolher seus livros.

Fatores que levam à leitura

A mudança de postura e a valorização da leitura puderam ser comprovadas nas respostas à questão acerca do porquê lêem; por indicação da professora e/ou da família e/ou por vontade própria. Pelos índices de 89,37%, em 1998, de 78,44%, em 1999, e de 69,23%, em 2000, houve uma regressão da influência da professora, como norteadora de leitura. A presença da família como norteadora de leitura aumentou de 1998 para 2000, passando de 14,90% para 27,45%, mas declinou de 1999 para 2000, passando de 27,45% para 21,16%. A iniciativa para ler não só aumentou em relação a 1998 e 1999, como superou as expectativas. Ela progrediu de 12,77%, em 1998, para 29,42%, em 1999, e para 92,31%, em 2000. Logo, houve uma gradual conquista de autonomia. Além disso, pude verificar que essa aquisição produziu uma mudança comportamental nos alunos que adquiriram auto-estima, senso crítico e confiança.

A mudança de atitude em relação à leitura também é visível em relação à competência para ler associada aos aspectos materiais de uma obra. Em 1998, havia rejeição ao ato de leitura provocada pelo receio de ler em folhas pequenas. Os alunos rejeitavam também obras compostas por muitas páginas e sem ilustrações. Quando a leitura de uma obra era proposta, a primeira reação dos alunos consistia em perguntar sobre o número de páginas que a compunha. Segundo eles, esse número não deveria exceder a 80 páginas. A segunda indagação estava relacionada à presença ou não de ilustrações. Um livro, de acordo com os

alunos, deveria possuir “muitas ilustrações”. A terceira, quanto ao tamanho dos caracteres, pois estes deveriam ser “grandes”, com fonte igual ou superior a 14. Essas afirmações revelavam dificuldades relacionadas à competência lingüística dos alunos.

Em 1998, quando questionados sobre qual o melhor tamanho de folha que um livro deve possuir para facilitar a leitura, 53,20% dos alunos responderam que liam mais facilmente em folhas grandes; 8,50%, em folhas pequenas; e 38,30%, em folhas de qualquer tamanho e na tela do computador. Em 1999, 33,34% dos alunos liam com mais facilidade em folhas grandes; 11,77%, em folhas pequenas; e 54,90%, em qualquer tamanho de folha e na tela do computador. Em 2000, 3,85% dos alunos liam mais facilmente em folhas grandes; 96,15%, em qualquer tamanho de folha e na tela do computador. A preferência por folhas grandes, em 1998, conota a dificuldade inicial detectada e posteriormente confirmada pelos alunos de se situar no texto, manter a atenção, permanecer na mesma linha, enfim na seqüência imposta pela continuidade do texto, ao mesmo tempo em que se procura compreender a progressão narrativa. Todavia, pelo aumento gradativo da opção por folhas de qualquer tamanho, deduzi que os alunos superaram as dificuldades iniciais.

Também relacionada aos aspectos materiais, houve uma mudança de atitude quanto à facilidade de leitura propiciada pelo tamanho dos caracteres. Em 1998, 78,72% dos alunos liam mais facilmente quando o

texto era constituído por caracteres com fonte igual ou maior de 14. Em 1999, esse índice reduziu para 31,38%. Em 2000, somente 3,85% dos alunos liam mais facilmente em caracteres grandes. A opção por caracteres maiores conota o receio de não possuir competência para a leitura. Este receio produz a rejeição em ler, o que acarreta por sua vez a procura por narrativas breves. Segundo os alunos, “quanto maior a letra, mais curta a história”. O aumento gradual da opção por leituras em quaisquer caracteres demonstrou a aquisição de competência.

Ainda no que se referem aos aspectos materiais de uma obra, os alunos foram questionados sobre a facilidade de ler condicionada à espessura dos livros e à presença de ilustrações. Em 1998, 76,60% dos alunos liam mais facilmente livros com poucas páginas, 4,25%, com muitas páginas e 19,15%, com qualquer número de páginas. Em 1999, 58,83% dos alunos liam facilmente livros com poucas páginas, 11,77%, com muitas páginas e 29,40%, com qualquer quantidade de páginas. Em 2000, 19,23% dos alunos liam mais facilmente livros com poucas páginas, 7,70%, com muitas páginas e 73,07%, com qualquer número de páginas.

Em relação à presença de ilustrações, em 1998, 85,11% dos alunos liam mais facilmente livros com muitas ilustrações, 8,50%, com poucas e 6,39%, livros sem ilustrações. Em 1999, 68,63% dos alunos liam com mais facilidade livros com muitas ilustrações, 19,60%, com poucas e 11,77%, sem ilustrações. Em 2000, 28,83% dos

alunos liam com mais facilidade livros com muitas ilustrações, 38,47%, com poucas e 32,70%, sem ilustrações. A presença ou ausência de ilustrações, como elemento “facilitador” da leitura, suscitou muitos debates, os alunos ou as consideravam atraentes e iluminadoras do enredo ou as definiam como limitadoras da imaginação ou as julgavam desnecessárias. Estes últimos alegavam que as ilustrações decepcionavam, porque não representavam uma cena ou uma personagem como as tinham imaginado, da mesma forma que questionavam os filmes baseados em obras, classificando-nos como decepcionantes, fragmentados e infiéis à obra. Na medida em que o trabalho com a leitura de livros, contos, poemas, peças publicitárias, esculturas, quadros etc., foi sendo construído, os alunos ampliaram suas concepções acerca de texto e perceberam as ilustrações como textos dotados de significação e as traduções e adaptações como recriações. O mais significativo durante os três anos foi a mudança de significação das ilustrações. Inicialmente concebidas como “apoio” a um texto central, “instrumento de auxílio” para a memorização da narrativa, passaram a ser percebidas como constituintes de um texto paralelo, repleto de significação e, muitas vezes, independente.

O número de páginas que compõe uma obra, aos poucos, perdeu a importância inicial. O contato com inúmeras obras compostas de quantidades variadas de páginas propiciou aos alunos a possibilidade de revisão dos seus conceitos prévios. Eles puderam perceber que um conto com

número reduzido de páginas pode ser tão ou mais complexo que uma obra composta por inúmeras páginas. Enfim, apreenderam que a qualidade de uma obra não pode ser medida pelo número de páginas que a constitui. É natural, entretanto, que leitores iniciantes, com pouca habilidade em leitura, optem por obras mais concisas. Quando esses leitores se conscientizam de suas competências, importam-se com a obra em si, independentemente de seu suporte material, como o tamanho das fontes ou o número de páginas.

Considerações finais

Alguns pais, acompanhando seus filhos, declararam notar mudanças significativas no que diz respeito à leitura e à melhoria no rendimento escolar. Esses depoimentos indicam que a leitura é construção de conhecimento e de sentidos que conferem poder. Graças a esse poder construído, a interação entre os alunos e destes com os textos propostos tornou-se possível em sala de aula. Também o caos inicial, provocado pela indisciplina, por anotações repletas de rasuras nos cadernos, uso excessivo de corretor, letras ilegíveis e ausência de organização formal, foi substituído gradativamente pela objetividade e clareza. Embora, neste artigo, somente alguns aspectos de toda pesquisa sejam apresentados, pelos dados expostos, a hipótese, de que um trabalho construtivo-interacionista pode assegurar a revisão de conceitos prévios e, por conseqüência,

contribuir para a formação do leitor, ficou comprovada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

FERREIRA, Eliane Ap. Galvão Ribeiro. *A leitura dialógica e a formação do leitor*. Assis, 2003. 536p. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

PIAGET. Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Trad. Profª Maria Alice M. D'Amorim e Paulo S. L. Silva. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson L. Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: _____; MAGALHÃES, L. Cadermatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984, p. 61-134.