

MEMÓRIAS DE LEITURA, SUBJETIVIDADES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

Márcia DRESCH*
Tatiana Bolivar LEBEDEFF**

ABSTRACT: This work aims to analyze, through discursive memory, the reading experiences from students of Linguistic and the impact of these experiences in college. The memories are recovered through focal group technique and analyzed by the light of speech analysis. We propose to discuss the relation among the reading experiences and the way they enunciate themselves as reading subjects. The collected data reveal bonds with the writing, sometimes affective, generally associated to first childhood, sometimes of disillusionment, related to school. In university predominate a position of valorization and respect towards writing, linked to a critical attitude related to their School background.

KEYWORDS: reading; memory; subjectivity.

1. Introdução

Neste artigo, propomos discutir a relação entre as experiências de leitura de alunos do curso de Letras durante sua formação escolar e o modo como se enunciam como sujeitos leitores no curso superior. Entendemos que a relação que mantêm com a leitura é determinante tanto em sua formação profissional quanto, posteriormente, na atividade docente, pois dela decorre a relação com o conhecimento.

A questão da leitura na universidade – frequentemente identificada como um problema herdado da formação fundamental e média – está ligada às histórias de leitura e à forma como cada um, a partir de suas experiências de vida, se relaciona com a escrita; portanto uma questão de letramento. Os dados coletados revelam vínculos com a escrita ora muito densos e afetivos, geralmente associados à primeira infância e à família, ora de desencanto e aversão, relacionados à escola. Na universidade predomina uma postura de valorização e respeito para com a escrita, ligada a um comportamento crítico em relação a sua formação escolar e autocrítico enquanto leitor universitário. Assim, iniciamos nossas considerações pelas memórias de leitura constituídas na família, para, a seguir, abordar o que se verificou na escola, finalizando com a reflexão sobre a construção do sujeito leitor no curso de Letras. Essa identidade de sujeito-leitor-universitário é formada pelo atravessamento de diferentes formações discursivas e não pode ser compreendida como permanente, mas também ela sujeita à pressão e em constante mudança, à medida que os sujeitos entram em contatos com outros discursos ou mesmo reelaboram suas lembranças. Isso nos coloca diante do caráter histórico dessa constituição, uma vez que, ainda que partindo de um olhar particular de cada um sobre sua história de leitura, estamos falando de identidades sociais, construídas sobretudo na família e na escola durante a infância e a adolescência dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que, agora, universitários.

Para a coleta de dados optou-se pela técnica de Grupo Focal. De acordo com Iervolino e Pelicioni (2001) o grupo focal pode ser utilizado no entendimento das diferentes percepções

* Doutora em Estudos da Linguagem; Universidade Federal de Pelotas.

** Doutora em Psicologia do Desenvolvimento; Universidade Federal de Pelotas.

e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço, podendo ser considerado uma espécie de entrevista de grupo, embora não no sentido de ser um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e respostas dos participantes. Os autores salientam que a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal). A coleta de dados através do grupo focal, segundo Iervolino e Pelicioni (2001), tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos, contrastando, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, em que o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente. As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo. Os autores assinalam que cabe ao moderador do grupo (geralmente o pesquisador) criar um ambiente propício para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona, sem que ocorra nenhuma pressão para que seus participantes votem, cheguem a um consenso ou estabeleçam algum plano conclusivo.

Foram convidados, para participar da pesquisa, 11 alunos do segundo semestre do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, localizada no município de Bagé, estado do Rio Grande do Sul. Esses alunos foram selecionados intencionalmente por serem acadêmicos que apresentavam uma excelente intervenção oral em sala de aula o que, a priori, garantiria uma profícua discussão no grupo focal. Participaram, efetivamente, cinco alunos no primeiro encontro, quatro moças e um rapaz e, no segundo encontro, três moças. Os encontros ocorreram ao final do segundo semestre letivo de 2008 e foram gravados com filmadora digital, sendo que o primeiro deles computou duas horas e vinte minutos e, o segundo, uma hora e quarenta minutos. O tema de discussão era “memórias de leitura”, encaminhado pela moderadora do grupo por diferentes trajetos mnêmicos: ora memórias de leitura na família, ora na escola, dependendo da disposição dos estudantes. Os participantes leram e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e as participações foram transcritas na íntegra. Os relatos aqui utilizados estão numerados por sequências (1, 2, 3, ...) e não contêm identificação dos sujeitos participantes da pesquisa.

2. Os primeiros contatos com a escrita

As origens do contar histórias, como refere Sisto (2001), são muito antigas, tanto quanto o homem, e atravessaram os tempos. Os índios reuniam-se em ritual de círculo para socializar suas histórias, crenças, tradições, descobertas, e suas experiências cotidianas eram contadas em forma de narrativas.

Com o aperfeiçoamento da tipografia, na primeira metade do século XVIII, ampliaram-se as possibilidades de se materializar no papel as histórias que antes eram transmitidas oralmente. Surgiram, então, as primeiras obras publicadas especialmente para o público infantil. De acordo com Cunha (1985), a literatura infantil começa a delinear-se neste período pelo fato de a criança passar a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, razão pela qual deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

A autora salienta que a criança, ao participar da vida social do adulto, participava também de sua literatura. A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, ao passo que as crianças das classes desprivilegiadas liam ou ouviam as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares. A procura de uma literatura adequada

para a infância e a juventude tomou dois caminhos: dos clássicos fizeram-se adaptações e do folclore houve a apropriação dos contos de fadas, que até então não eram voltados especificamente para a criança. No Brasil, a literatura infantil teve início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas. Com Monteiro Lobato é que teve início a verdadeira literatura infantil brasileira.

Aprender a ler e escrever, conforme Soares (2002), traz inúmeras consequências para o indivíduo, influenciando sobre fatores sociais, psíquicos, políticos, cognitivos, linguísticos e, inclusive, econômicos. Segundo a autora, o impacto dessas mudanças sobre o sujeito – a apropriação da leitura e da escrita e a incorporação das práticas sociais que as demandam – denomina-se letramento. Ampliando o conceito, a autora salienta que letramento não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas sim como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita com a quais os sujeitos se envolvem no seu contexto social.

Nesse sentido, Martins (2003) sustenta que “letrar” significa inserir a criança no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos de escrita na sociedade. Essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais leem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos, reconhecidos nas prateleiras dos supermercados e na cozinha da casa. O letramento, conclui a autora, é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido incidentalmente no dia-a-dia.

Além disso, Soares (2002) argumenta que a criança precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ela precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revisterias, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita. Segundo a autora, para que ocorra a adaptação adequada ao ato de ler e escrever “é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura” (SOARES, 2002, p. 27). O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Terzi (1985) enfatiza a grande influência que um ambiente familiar rico em eventos de letramento oferece ao desenvolvimento inicial da leitura. A autora discute, como uma das atividades mais importantes de letramento, a exposição da criança pré-escolar à leitura de livros infantis e salienta que esta exposição constante promove uma expansão do conhecimento sobre histórias, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita.

Atualmente, segundo Abramovich (2001), o primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas, livros, poemas sonoros, etc. Para a autora, ler histórias para crianças é suscitar a imaginário, é encontrar outras ideias para solucionar questões. É uma possibilidade de descobrir o mundo dos conflitos, dos impasses, das soluções que todas as pessoas vivem e atravessam, o que é feito através dos problemas que vão sendo enfrentados e resolvidos pelas personagens de cada história. É ouvindo histórias que se podem sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. É através de uma história que podem ser descobertos outros lugares, outros tempos, outro jeito de vestir e viver, outra ética, outra ótica. É conhecer história, geografia, filosofia, política, sociologia, etc.

Percebe-se, portanto, que a história é importante tanto como fonte de prazer como pela contribuição que oferece ao desenvolvimento da criança (Coelho, 1986). Nesse sentido, Morais (1996) ressalta que a audição de livros é o primeiro passo para a leitura. A audição da

leitura feita por outras pessoas teria uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva. No nível cognitivo geral, segundo o autor, a audição de histórias possibilita conhecimentos que a conversação sobre outras atividades cotidianas não consegue comunicar; permite estabelecer associações esclarecedoras sobre a experiência dos outros e a sua própria. Mais importante ainda, talvez, pela própria estrutura da história contada, pelas questões e comentários que sugere, pelos resumos que provoca, ela ensina a compreender melhor os fatos, a melhor organizar e reter a informação, a melhor elaborar os roteiros e os esquemas mentais.

No nível linguístico, a audição de livro permite esclarecer um conjunto muito variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada: o sentido da leitura, as fronteiras entre as palavras, a relação entre o comprimento das palavras faladas e o das palavras escritas, a recorrência das letras e dos sons, as correspondências letra-som, os sinais de pontuação, etc. Essa audição leva a criança a aumentar e estruturar seu repertório de palavras e a desenvolver estruturas de frases e de textos. A criança habitua-se a parafrasear, a dizer de outro modo, a compreender e utilizar figuras de estilo. O autor salienta que essas capacidades serão particularmente úteis após os dois primeiros anos de aprendizagem da leitura, durante os quais os textos a serem lidos são ainda relativamente simples. Com efeito, os conhecimentos linguísticos adquiridos durante a audição de histórias proporcionam à criança um trunfo considerável para enfrentar uma leitura progressivamente mais sofisticada.

Já, no nível afetivo, a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entonação e de significação, daqueles em quem ela tem mais confiança e com quem se identifica.

Bettelheim (1980) também salienta a importância do conto de histórias, que ajuda a criança a entender-se a si própria, a orientar-se em busca de soluções para os seus problemas. O propósito de contar a história de fadas, segundo o autor, deve ser o de compartilhar uma experiência, de fazer fluir o conto, a criança sente prazer com a fantasia; já os adultos derivam seu prazer da satisfação da criança. O conto de fadas enriquece a experiência da criança, pois, sutilmente, oferece sugestões para que ela lide construtivamente com experiências internas.

De acordo com Bettelheim (1980), a história tem as funções de entreter, despertar a curiosidade, estimular a imaginação, ajudar a desenvolver o intelecto, tornar claras as emoções, sugerir soluções para os problemas que perturbam. Os contos de fada dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, além de sugerirem experiências que são necessários para ajudar a desenvolver o seu caráter.

A importância do contar histórias também é defendida por Coelho (1993), ao afirmar que a literatura é um fenômeno de linguagem e uma experiência vital cultural. Conforme a autora, direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social, a literatura é fundamental para a formação do indivíduo, pois, ao estudar a história das culturas e o modo pela qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verifica-se que a literatura foi seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita são as principais formas pelas quais se recebem a herança e a tradição cultural.

2.1 A família no corpus

De acordo com Purcell-Gates (2004) existe uma enorme diversidade de estudos sobre o impacto das práticas letradas familiares na aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolarização. Esses estudos indicam algumas inferências: a) as crianças aprendem em suas casas muitos conceitos, habilidades, atitudes e condutas importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita, quando participam de momentos de letramento que surgem espontaneamente; b) muitos desses conceitos, habilidades e condutas são os que posteriormente vão sendo desenvolvidas na escola; c) os programas de formação de leitores

que envolvem as famílias, ensinando estratégias específicas de aquisição de leitura e escrita para ser aplicado com as crianças, evidenciam melhorias escolares dos alunos.

Com relação à opção profissional, em pesquisa sobre práticas de leitura e escrita envolvendo 152 professoras do Município de São Paulo, Bueno, Souza e Belo (2009) perceberam que as práticas de leitura familiares foram de extrema importância na opção pela docência para as participantes, tanto para as mais favorecidas como para as que vieram de ambientes desprivilegiados.

Apesar dos participantes do grupo focal desta pesquisa não relacionarem diretamente as memórias de leituras familiares com sua opção profissional, é interessante notar a carga afetiva (ver sequência 1) presente nos relatos de memórias dos eventos de letramento e dos diferentes suportes de textos disponibilizados pelas famílias.

Sequência 1

Ah eu tinha a caixinha dos clássicos, que a gente tinha quando era pequena. Uma vez eu nem tava em casa e foi engraçado, porque o pai mesmo comprou, o pai e a mãe, e que era uma caixinha com os clássicos, aaa... a Branca de Neve, a Bela e a Fera, o Corcunda de Notredame, com os clássicos mesmo, só que uma versão menorzinha, mais compacta, numa caixinha que era um baú, um bauzinho que abria e tocava uma musiquinha, e era todo ilustrado, a coisa mais fofinha, até a capa do livro, não era uma capa dura, era emborrachadinha, toda bonitinha... então já dava vontade de ler só pela beleza que era a caixinha, né? É engraçado, eu sempre tive muito incentivo pra ler em casa, o pai até que não lê muito, mas a mãe lê muito, sempre leu muito, então lá em casa, os livros espíritos principalmente, eu até livro espírita não leio muito, dependendo do romance até leio. Violetas na Janela é tri bonito.

Todos os alunos mencionaram a participação ativa da família na sua formação de leitor, com exceção de uma aluna cuja família, segundo ela, nunca incentivou nem valorizou a leitura, o que se trata de um relato atípico, dada importância de que se reveste a leitura no contexto universitário em que esses alunos se encontram. Por isso, chama a atenção o relato desse sujeito que faz irromper posição contraditória no interior de uma formação discursiva universitária; admitir vir de uma família que não lê e de pais que não atribuíam a si a responsabilidade da iniciação à leitura propõe um movimento contracorrente, uma fala que desliza e vai no sentido oposto ao discurso de glamorização, desvelando brechas de uma formação discursiva, que é aparentemente composta de saberes unânimes, em direção à ruptura de um discurso idealizado sobre leitura. Em uma de suas participações, ao falar sobre o contato com a leitura em sua casa, a aluna diz:

Sequência 2

Nada... Meu pai nem se fala... Minha mãe até tem livros espíritos assim, mas ela... Não tinha aquela coisa de chegar em casa e ver meus pais lendo... Uma vez até conversei sobre isso com eles, mas eles falaram que nada a ver, que se eu tivesse interesse eu ia procurar, mas eu já discordo um pouco porque eu acho que se já não tem na escola, não tem em casa... sei lá se não achavam importante, ou... isso.

A fala, em tom hesitante e resignado, expõe o conflito de saberes à medida que a filha, estudante de Letras, assume posição que questiona o procedimento dos pais, bem como a explicação por eles dada, que devolve a ela e à escola uma responsabilidade que lhes estaria sendo imputada.

O grupo focal era composto de universitários pertencentes ao curso de Letras, talvez, se oriundos de outros cursos, esse tipo de experiência/retrato fosse recorrente, uma vez que o compromisso que o aluno de Letras assume com a leitura tem caráter mais formal – não é

facultado ao estudante de Letras dizer que não gosta de ler, como o fazem muitos estudantes de outras áreas –; além disso, como vemos nos relatos, os alunos buscam incorporar a leitura à sua história de vida, para que desde sempre dela fizesse parte, e, como o são os relatos de memórias, agregam algum grau de fantasia.

3. Ler é viver e a experiência escolar de leitura

O propósito de trabalhar com memórias de leitura assume dimensão maior do que a reunião de reminiscências de alunos universitários, uma vez que as enunciações manifestas fazem parte da rede de formulações que se instaura, como vimos acima, a partir do contato do sujeito com o mundo da escrita, e que passa a ser organizado de forma mais sistemática no período escolar. Cumpre então esclarecer o que estamos chamando de memória e qual a relação desta com as lembranças trazidas pelos alunos. A noção de memória na Análise do Discurso é desenvolvida primeiramente por Courtine (1981). Ao ressaltar que a memória não equivale à memorização psicológica, o autor demarca desde logo o terreno sobre o qual a Análise do Discurso vai transitar. A memória é então entendida como memória discursiva e concerne à existência histórica do enunciado no seio das práticas discursivas (COURTINE, 1981, p. 52-53). Trata-se, portanto, de uma memória coletiva construída nas próprias práticas discursivas e que não se apresenta de forma cronológica e regular, mas tramada pelos processos históricos e densa de significações. Conforme Courtine (1981, p. 51), a memória irrompe na atualidade do acontecimento; assim, quando falamos de memória discursiva, estamos pensando numa imensa rede de formulações tecidas na história, o que coloca a repetição como um dos modos de a história irromper no discurso. Vista dessa forma, a memória que emerge dos discursos dos alunos, para além da experiência pessoal de cada um, faz parte de um conjunto de práticas sociais que discursivizam a leitura em nossa sociedade.

Guimarães (2000, p. 30), em estudo sobre a designação da língua nacional no Brasil, ajuda-nos a pensar esse caráter histórico da linguagem. Segundo ele, a língua funciona movimentada por uma memória de sentidos, que é uma exterioridade que a constitui. Essa memória de sentidos nos coloca perante uma perspectiva histórica. Não daquela história linear, intercalada por marcos, mas uma noção de história constitutiva, na qual os sentidos se agregam e compõem o tecido discursivo, formando a trama desse discurso. Dessa forma, todo discurso vem constituído, tramado pela história, que age incessantemente na língua. E, no discurso sobre leitura, a trama é tão antiga quanto a história do Brasil.

Já no início da colonização, alavancados pelo projeto educacional de catequização do novo mundo, os jesuítas lançaram as condições para a consolidação de uma prática pedagógica que teve forte contribuição para a formação da consciência de nação e de língua impostas. Fracassados os propósitos jesuíticos, com a sua expulsão no século XVIII, a educação durante o Império e muito depois do Brasil ter-se tornado República era privilégio de poucos. É a partir da década de 1970 que a escola pública amplia seu alcance e passa a atender um maior número de crianças e jovens – é também quando se intensifica a atividade do MOBRAF (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado ao final dos anos 60. Dadas condições mínimas, via educação, para o desenvolvimento de uma sociedade leitora, o discurso sobre a importância da leitura se propaga.

A este discurso fundador de uma população letrada que atribui status à prática de leitura, promovido especialmente no espaço escolar, acrescentam-se campanhas que há décadas circulam na mídia e cujas chamadas circundam enunciados como *ler é bom demais*, *ler é uma viagem*; *ler é o melhor exercício para a mente*, *ler é muito bom*, *ler é transformar*; *ler abre a cabeça*, *ler é fundamental*, *ler é viver...* É nessa construção de imaginário de leitura que se constitui o lugar de onde falam os estudantes, restando-lhes pouco ou nenhum espaço para

romper com esses pré-construídos que representam valores universais de conhecimento, de modo que poucos, sobretudo no nível universitário, se sentem à vontade para enunciar o contrário. Mas, curiosamente, dentre os alunos ouvidos, não é o discurso ufanista nem apolítico sobre a leitura que vemos; pelo contrário, as memórias de leitura, durante a formação escolar, ou têm caráter muito afetivo, conforme a sequência 3 a seguir, ou, no sentido adverso, trazem à tona experiências negativas, conforme as sequências 4 e 5:

Sequência 3

Na 3ª ou 4ª série, eu tô me lembrando agora... tinha a hora do conto. Com a tia Rosinha, até hoje ela trabalha lá na escola... Até que na 3ª teve o projeto do livro, né? A gente tinha toda a semana, que ela sentava com toda a turminha... ela lia o livro pra gente, assim... a gente não lia, mas ela lia, a gente conhecia uma história, falava um pouco da história... via o que a gente tinha entendido, o que a gente tinha gostado... isso eu me lembro... foram dois anos.

Sequência 4

[...] Eu fui ler mesmo depois, por minha conta, não por estímulo da escola, não houve absolutamente estímulo.

Sequência 5

Quando introduzem os livros nos falta bagagem... e não nos dão nenhuma contextualização, então alguns até tu entende mais, outros não, mas outros acabam traumatizando, tem pessoas que nunca leem mais esses livros porque não entendem e porque se traumatizaram com o ensino médio...

Nos relatos que obtivemos, as experiências narradas se concentram no ensino fundamental e são bem pontuais – um aluno narra uma experiência da quarta série, outro da sétima, outro da oitava –, mas se sobressai, mesmo no ensino fundamental, a ideia de que o trabalho de leitura desenvolvido pela escola ficou aquém da expectativa deles. Descrevem, por exemplo, atividades de cópias de livros ou mesmo a inexistência de práticas pedagógicas de leitura:

Sequência 6

Tinha que copiar do livro que nem a fulana, muito copiei, copiei muito do livro.

Sequência 7

Só na 8ª série, como eu tinha falado, que teve a ficha de leitura, assim, mas só aquela vez... eu me obrigava a ler porque tinha a nota.

Enquanto a lembrança do trabalho no ensino fundamental é marcada por vazios, a do ensino médio está bem presente, inclusive porque no ensino médio a disciplina de Literatura faz parte da grade curricular, mas novamente prevalece a visão negativa sobre o trabalho realizado.

Sequência 8

[...] vamos dizer assim, que leitura é quase zero no ensino fundamental e aí tu chega no ensino médio te obrigam a ler 200 coisas... Como é que tu vai gostar de ler? Como é que tu vai gostar de ler alguma coisa? Tu sai do nada... sai de um escorregador de gilete para uma piscina de álcool! Aí se torna meio estranho...

Sequência 9

E tu chega no 3º ano que tem vestibular, que tu tem que saber fazer uma boa interpretação, tu não sabe! Por isso que as notas ficam tri baixas... É um baque, tu nunca leu, sempre lia tri folgado... aí chega no 3º...

Destacamos ainda, dentre o grupo, uma aluna cujos relatos sempre destoavam dos demais, justamente porque sua experiência escolar de leitura e escrita, segundo ela, tinha sido muito rica. Enquanto todos eram unânimes em criticar a escola na sua tarefa de ensino/trabalho com leitura, essa aluna trazia suas lembranças de modo entusiasmado:

Sequência 10

[...] Quem cresce em colégio construtivista o incentivo à leitura, e essas coisas, escrita, a gente fazia textos, redação, etc., desde a 1ª série, mesmo que tu escrevesse um monte de porcaria. Nem sei, nem lembro o que escrevia, mas a gente adorava escrever páginas e páginas porque achava que estava arrasando, sabe? E a gente fazia isso e todos escrevem muito bem e todos são ótimos alunos. E tem aquela coisa, que não sei se é coincidência, mas os amigos que eu conheço que cresceram comigo no colégio construtivista eles têm, amam, amam ler! [...]

Na sequência, a aluna vincula seu apego pela leitura, bem como o de seus amigos, ao tipo de escola que frequentou – construtivista –, diferente dos demais participantes de nossa pesquisa, que haviam cursado escolas cujas práticas pedagógicas foram interpretadas por eles como tradicionais. O fragmento de discurso acima opõe práticas pedagógicas distintas: a praticamente inexistente, da escola reconhecida como tradicional, que não valoriza a leitura e a escrita, e a que realiza efetivo ensino e incentivo à leitura e à escrita, aqui associada à teoria construtivista. Não entraremos aqui no mérito das diferenças epistemológicas encontradas nas escolas, nem na veracidade do relato, mas cumpre registrar nossa crença de que significativas e eficientes práticas de leitura podem ser realizadas em qualquer perspectiva de ensino, seja ela tradicional ou não.

4. Discutindo a leitura no meio acadêmico: o discurso agregado

A partir do corpus, duas questões nos mobilizam para pensar a leitura na universidade. A primeira diz respeito à visão de texto e de leitura que perpassa os discursos, visão essa que associa o texto e a leitura exclusivamente ao texto literário, que, por sua vez, é apresentado com respeito, admiração e também com grande cautela. Como vimos anteriormente, segundo os alunos, a escola falhou no ensino de leitura; assim, quando na universidade, se veem diante de um objeto que lhes apresenta mistérios e surpresas, sentidos que eles acreditam lá estar e que receiam não estar vendo.

Se a importância da leitura é pressuposta no meio acadêmico, inúmeras vezes nos deparamos com manifestações de professores de cursos das mais variadas áreas preocupados com a dificuldade de interpretação de seus alunos. Da parte dos alunos, muitos deles exteriorizam a dificuldade de compreensão dos textos indicados por seus professores. Essas manifestações assinalam o distanciamento e a sensação de impenetrabilidade no texto e pode ser compreendida a partir da análise do processo discursivo de constituição do leitor. No grupo pesquisado, os sujeitos se colocam numa relação de subserviência para com o texto, cujos sentidos, às vezes simples (sequência 11), não são capazes de decifrar. As três sequências a seguir referem a falha da escola em ensinar como se lê, a interpretar e enxergar os sentidos para além do que está dito (explícito). A descoberta, na universidade, de que os sentidos não são transparentes produz uma relação de insegurança em relação à língua, o que redundava no discurso autoavaliativo de leitor inepto.

Sequência 11

É a velha questão, o texto é mal trabalhado na escola, se não tem a base, mostrando como se lê... na própria faculdade, a gente chega, muitas vezes, sem saber ler... se

vai pegar um texto literário e conseguir passar do que tá dito... enxergar as coisas, mas como é que eu não vi isso, tão simples...

Sequência 12

Os dados básicos de interpretação, e as coisas que pode estar por trás do livro, ninguém te explica. [...]

Sequência 13

O que falta é como ler, é explicar isso pra gente... Trabalhar com textos clássicos pra gente começar a aprender e abrir a visão... poesia simples... tu não vai ler somente jornal, tu vais ler algo mais rebuscado... precisar saber ler... [...]

E note-se nas manifestações acima que o texto literário se, por um lado, é lembrado como o que oculta os sentidos, por outro, é o que permite, pela sua complexidade, “abrir a visão”. Igualmente se percebe o valor atribuído à leitura e o desejo de dominar um conhecimento que, de certa forma, subjuga e seduz.

A segunda questão nos coloca a pensar sobre de que forma saberes do curso de Letras perpassam o discurso desses sujeitos, ou seja, como o discurso da área ressoa na fala dos alunos e vem constituir a crítica ao trabalho de leitura realizado durante sua formação escolar.

Conforme explicado na introdução deste artigo, os alunos que participaram da pesquisa estavam concluindo o segundo semestre do curso, portanto já há quase dois semestres em contato com o discurso acadêmico sobre leitura. Isso permitiu que agregassem argumentos na análise de sua formação escolar para além daqueles que circulam dentre os acadêmicos de outras áreas do saber, cujos problemas de leitura são geralmente centrados na inaptidão individual para a leitura e para a escrita. O aluno de Letras, por sua vez, se coloca numa postura de análise da sua experiência escolar, conforme vemos nas sequências a seguir, na quais os sujeitos falam sobre sua experiência no ensino fundamental:

Sequência 14

Não teve realmente, a única coisa que me lembro assim... tinha uns livros, né... Não sei como é que se diz quando o livro é..., tem aquele livro certo, o livro escolhido, então todos tinham aquele livro de português. E eu não sei por que se a gente ficava com o livro a gente tinha que copiar... E daí tinha a interpretação, não era interpretação, exercícios que eram completamente de decodificação, assim, sabe?

Sequência 15

Cópia de livro didático, aí, as questões são de interpretação ou decodificação? Ah, a maioria das questões era de decodificação, coisas assim sabe, no texto tinha duas irmãs... quantas irmãs tinha no texto? Coisas assim sabe? Então tu tá acostumado com isso, quando tem que pensar, tu dizer o que eu acho... é uma coisa que tu perde o chão...

Os relatos, feitos em tom crítico, traduzem a lembrança negativa da experiência e dão conta de dizer que efetivamente não havia atividades de leitura, que todos tinham de ler a mesma obra, que eram solicitados a copiar a obra e que não havia interpretação do livro, mas apenas decodificação. Gostaríamos de chamar atenção especialmente para os enunciados “E daí tinha a interpretação, não era interpretação, exercícios que eram completamente de decodificação, assim, sabe?” e “Ah, a maioria das questões era de decodificação, coisas assim sabe, no texto tinha duas irmãs... quantas irmãs tinha no texto? Coisas assim sabe?”, nos quais se vê operar um pré-construído próprio da formação discursiva da área de Letras, qual seja, de que a escola confunde interpretação com decodificação, privilegiando a atividade de decodificação, cuja complexidade é menor. E veja-se que o aluno agrega o argumento e, ao final, se utiliza de um marcador de interação – “assim, sabe?” ¬, que mais do que buscar a

concordância do moderador e dos demais presentes, denota a heterogeneidade de que se reveste esse discurso; é a presença marcada de um discurso do qual o ele se apropriou para enunciar sua crítica. A expressão “assim sabe” marca o conhecimento que vem da área e é compartilhado, destacando o caráter heterogêneo desse enunciado.

Segundo Pêcheux (1999, p. 52), a memória discursiva é aquilo que, face a um texto que surge como conhecimento a ler, vem estabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.). Orlandi (1999, p. 64), ao aproximar a noção de memória à de interdiscurso, sustenta que a memória é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer. O encaixe desses elementos pré-construídos também é possível ver em:

Sequência 16

No ensino fundamental, por mais que te apresentem textos nos livros didáticos, o maior interesse que tem é te ensinar gramática... Se tu não desenvolve o ato da leitura, se tu não desenvolve o ato de interpretar alguma coisa. Dificilmente...

Sequência 17

A gente olha às vezes e tem um texto tri bom, que faz parte da vida do aluno, que incentiva horrores, daí tu faz três perguntas: que tu acha, na tua experiência, que tu pensa, não sei que, tá, agora esquece, aí aparece: faça os exercícios de acordo com o modelo acima... não adianta, só ta mascarando, ter o texto lindo ali... vai seguir tendo português como há 40 anos atrás...

A crítica nas sequências acima traz aqui outro tema de discussão presente nos cursos de Letras: o ensino de gramática na escola. O aluno, ao falar sobre sua percepção sobre o trabalho com leitura, traz justamente a censura à predominância do ensino de gramática em detrimento do texto, o que, como diz, não desenvolve a leitura e a interpretação. Veja-se que ele assume uma posição no seu discurso, encobrindo o discurso-outro ali encaixado – o discurso acadêmico da área. Pêcheux (1988, p. 173) explica esse encobrimento ao explicitar os dois esquecimentos dos quais o sujeito é acometido. O primeiro refere-se ao fato de o indivíduo ter a ilusão de ser a fonte de seu dizer (esquecimento nº 1), ou seja, o sujeito enuncia a crítica como se fosse sua, tomando para si a responsabilidade do dizer; o segundo preserva o espaço da enunciação em que o sujeito “seleciona” seu dizer (esquecimento nº 2), promovendo escolhas dentre o que pode e o que deve ser dito a partir de seu ato de interpretação, que, ainda que não plenamente consciente, distingue-se do primeiro esquecimento por conter essa possibilidade de escolha dada numa zona pré-consciente. Conforme Courtine (1999), na enunciação se estabelece uma relação imaginária entre o momento da enunciação e o domínio da memória, ao que chama, no rastro de Foucault (2000), de “rituais discursivos da continuidade”. Nas sequências acima, o corte temporal liga o passado à atualidade e ao futuro, promovendo uma anulação imaginária do processo histórico, permitindo assim ao sujeito enunciar e apropriar-se de discursos outros, tomando seu lugar na trama do discurso.

5. Conclusão

A discussão no grupo focal evidenciou três momentos principais de registro de memórias de leitura: a leitura familiar, a leitura na escola – ensino fundamental e médio – e a leitura na universidade. A experiência familiar aparece ligada a situações estimulantes e prazerosas no convívio com pais, tios e irmãos, e esses relatos são acompanhados de grande carga afetiva. Na escola, identificamos dois momentos distintos: o ensino fundamental,

marcado pela ausência de atividades, à medida que os alunos registraram poucas situações significativas desse período; e o ensino médio, em que atualizam o discurso da leitura por obrigação, voltada para a avaliação e para o vestibular. A síntese do processo escolar aparece quando os sujeitos chegam à universidade, olham para suas experiências de leitura e passam a questionar o trabalho realizado e o próprio ensino de língua portuguesa da escola. Alguns alunos chegam a enunciar que somente agora, na universidade, é que passaram a entender obras lidas na escola. Esse tipo de relato coloca em cena a questão da defasagem por eles percebida em sua própria formação, consciência que vai ao encontro do discurso, que circula entre os docentes, sobre a falta de proficiência em leitura dos estudantes. Tal consciência dos alunos, de não atender à expectativa de sujeito-leitor que a universidade tem em relação a eles, se, por um lado, permite justificar, pelos hiatos identificados em sua formação no ensino fundamental e médio, o hermetismo e a dificuldade que encontram nos textos que têm de ler no curso superior; por outro, pode proporcionar um olhar crítico e mais atento à sua própria formação profissional.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2001.
- BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento e BELLO, Isabel Melero. *A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos*. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt08-3048--int.pdf>. Acesso em: 11/10/2009.
- COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1986.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 1993.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1985.
- COURTINE, Jean-Jaques. O chapéu de Clémentis. Tradução de Marne Rodrigues de Rodrigues. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22
- _____. *Analyse du discours politique*. Paris: Larousse, Langages 62, 1981.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Focesi. *A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde*. Revista Escola Enfermagem. USP, v. 35, n. 2, p. 115-21, junho, 2001.
- MARTINS, Alice. *Alfabetização e letramento*. Disponível em: <<http://www.brazcubas.br/professores/alice/download/texto2s4.doc>>. Acesso em 3/12/2003.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. Tradução José Horta Nunes. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 59-67
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi... [et. al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.
- PURCELL-GATES, Victoria. A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



Anais do IX Encontro do CELSUL
Palhoça, SC, out. 2010
Universidade do Sul de Santa Catarina

TERZI, Sylvia. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de letras, 1995.