

INTERAÇÃO E SENTIDOS DA LEITURA PARA ADOLESCENTES

Débora Azevedo Malentach*
Renilson José Menegassi*

Resumo: Apresenta-se, neste texto, uma interpretação de dados coletados em pesquisa sobre os sentidos, inquietações e expectativas que a leitura vem apresentando na vida de adolescentes que cursam a 8ª série do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos permitem reflexões sobre a importância da interação no processo dialógico que favorece a construção de sentidos nas leituras realizadas, a função dos pais e dos professores enquanto leitores-modelos, e a motivação e a sedução pela leitura, as quais, na verdade, revelam-se potenciais de incentivo com intensidades de influências diferenciadas na família e na escola.

Palavras-chave: Leitura. Adolescentes. Família. Escola.

Abstract: Data collected in a research on the meaning, the concerns and the expectations that reading has in the life of teenagers studying in the last year of the Elementary School are interpreted in this study. Results show the importance of interactivity in the dialogic process that helps in the building of meanings in reading, as well as the roles parents and teachers play as paradigm readers, and the motivation and the allurements for reading, which are powerful incentives of variegated influence and intensity within the family and the school.

Key words: Reading. Teenagers. Family. School.

Introdução

Inúmeras pessoas, independentemente de idade, escolaridade e status social, afirmam que a leitura é importante. Algumas delas o fazem por experiência própria e porque têm plena consciência dessa verdade; outras usam a mesma frase apenas como chavão, porque repetem algo que não vivenciam e não têm a noção exata e verdadeiramente concreta do que, de fato, a leitura representa na formação humana.

É muito provável que o indivíduo que mais ouve essa frase seja o estudante. Mas entre o ouvir e o fazer existe uma lacuna muito grande. Entre o ato de ler e a atitude em responder a essa leitura de alguma forma significativa, existe um desafio. Não é pouco comum ouvirmos, por trás de um texto, vozes e suspiros de alunos adolescentes que lamentam: *De novo mais um texto?! Mais*

* Mestranda da Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

* Professor doutor da Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina - UEM.

um livro?! Por que tenho que ler isto?! Isto vai me servir para quê?!

À maioria dos alunos faltam objetivos nas atividades de leitura e, nessa carência de respostas às suas inquietações, a capacidade de refletir sobre as palavras do outro, transformando-as em suas próprias palavras, revela-se pouco frutífera nos debates que realizam em sala de aula e nos textos que produzem: repetem o que leram, como se a voz do outro fosse soberana, e a deles, um simples eco. Essa realidade preocupa o professor que tenta, de todas as formas, fazer com que o aluno entenda a importância da leitura, sua função e seu poder de transformação.

A falta de interesse e a ausência de estímulo à leitura, por parte dos alunos, formaram o foco de investigação desta pesquisa, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq-www.escrita.uem.br). Muito mais do que centrar, na figura do professor, toda a responsabilidade desse fantasma que ronda as escolas – a Dona Leitura em crise –, como se ele fosse realmente o único responsável e a chave-mestra para solucionar todo o problema, importa aqui avaliar a questão também a partir de um outro viés: qualquer indivíduo, antes de se tornar um aprendiz na escola, é um aprendiz em sua própria casa.

Com isso, é importante esclarecer que não existe na pesquisa ora apresentada a intenção de se afirmar que seja aceitável ao professor esquivar-se de uma de suas principais funções, que é a de ser um incentivador da leitura e um mediador das estratégias que envolvem esse processo. Quando surgem as costumeiras dificuldades em leitura, não deve o professor atribuir aos pais toda a “culpa” pelo filho ter chegado à escola sem nenhum gosto pela leitura, livrando-se assim de um peso e, conseqüentemente, estigmatizando esse aluno como “um caso sem solução”, “um caso perdido”. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo principal nortear reflexões acerca do comportamento, das impressões e inquietações que alunos têm revelado sobre a vivência com a leitura, não apenas em sala de aula, mas também em seus lares. Conduzido pelo objetivo norteador, três outros objetivos foram traçados: 1. explicitar o sentido (ou falta de sentido) que a leitura tem tido na vida do aluno; 2. desvelar como tem sido a relação do aluno com a leitura, em casa e na escola, e como ele gostaria que fosse essa relação; 3. evidenciar a postura que os pais têm assumido frente à leitura e a influência dessa postura na vida de seus filhos.

Os dados apresentados, neste *corpus*, foram coletados por meio de questionários específicos, aplicados a 120 alunos das oitavas séries de um Colégio particular de Maringá-PR e seus respectivos pais.

1 Interação e sentidos na leitura

Se não houver uma consciência adequada, por parte de pais e educadores, do que seja a leitura em sua totalidade, não haverá uma postura adequada para ensiná-la e muito menos razões para incentivá-la. Muitas vezes, tal consciência, ingênua e manipulável, não passa de uma superficialidade nutrida por propagandas que apregoam que *ler é viver*, que *não tem hora para se aprender a ler*, como se o simples ato de ler com os olhos bastasse. Como se o *ato de ler* estivesse (e, muitas vezes, está mesmo) divorciado do ato de *pensar* e de *agir*.

O leitor de um texto qualquer deveria ser, antes de tudo, um ouvinte não-passivo da voz que esse material lingüístico-enunciativo incorpora e exterioriza, explícita ou implicitamente. Analisado do ponto de vista de Bakhtin (2003, p. 271), “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo...”. E, na leitura de um texto, poucos alunos assumem a posição que lhes é de direito e de dever: a de serem leitores atentos e ativos, capazes de propor mudanças, acrescentar novidades a partir do que já está dado no texto, atribuindo sentido às suas leituras, experimentando um deslocar-se de si para dentro do texto, do texto para dentro de si mesmo, um si mesmo que já é um outro, desde que a cada leitura impere essa interação. Todavia, o que mais tem acontecido nas carteiras escolares é bem o oposto disso: após leituras e mais leituras, alunos calados, ou que muito falam e nada dizem. Como se a leitura fosse, no mínimo, uma obrigação; no máximo, apenas passaporte para uma viagem que se curte apenas na esfera da imaginação, idêntica àquelas vistas na tevê. Enquanto a idéia que se cria em torno da leitura estiver infectada por uma ideologia que reina dominante e não se interessa que, por meio de leituras críticas, os dominados aprendam, cresçam e apareçam, a leitura continuará sendo um mero passaporte para um mundo de alienados, uma pseudoleitura que leva à formação de um sociedade eleitora, não leitora.

De acordo com Silva (1983, p. 14), “(...) uma das principais funções da leitura no Brasil é a de garantir ao cidadão a *capacidade de pensar por conta própria*” e o ato de ler deve ser “um instrumento de conscientização e libertação, necessário à emancipação do homem na busca incessante de sua plenitude”. E se as crianças e jovens representam o futuro do Brasil, é importante que eles aprendam e pratiquem o exercício crítico da leitura, de

modo a se tornarem leitores competentes e também produtores de textos. Mas só o que faz sentido para o indivíduo pode ser desejado e internalizado, e esse indivíduo só será motivado para se tornar leitor se lhe for mostrada e efetivada, no meio em que vive, a real interação que se pode construir com e através da leitura, pois dessa interação nasce o sentido e as mudanças nas atitudes dos leitores, desenvolvendo-lhes a criticidade, permitindo-lhes uma posição responsiva ativa.

Um ambiente que trate a leitura com superficialidade não favorece a interação entre o leitor e o texto. Os quesitos *prazer* e *criticidade* não existem nas atividades de leitura propiciadas por meio de um encaminhamento mecanizado. Sendo assim, ao invés da aproximação, dá-se o afastamento da leitura na vida das crianças e dos jovens, que passam, então, a encará-la como mera obrigação para cumprir a um determinado objetivo que não é seu. Na escola, lê-se para cumprir o que o professor determinou. Em casa, pais vigiam (quando vigiam...) seus filhos para que estes leiam também a fim de que sejam cumpridas as tarefas escolares. E, nesse percurso, há o desencontro dos estudantes com a palavra: aquela que é “*alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados” e aquela que deveria ser a dele mesmo, resultado de uma soma com a palavra alheia transformada em uma expressão individual (BAKHTIN, 2003). Ir ao texto não promete, necessariamente, ir ao encontro das palavras do autor, muito menos ao encontro das novas palavras (re)formuladas em si mesmo.

Muitas vezes, a tentativa de pais e professores em motivar a leitura acontece sem que haja a consciência de que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (BAKHTIN, 2003, p.294). Essa experiência é fundamental para que a leitura crítica seja automatizada, não mais imposta. A partir do momento em que o aluno constata que o fascinante na leitura é esse “novo eu”, que renasce a cada leitura e que é capaz de modificar o discurso do outro, internalizando-o e exteriorizando-o por meio de um novo discurso, ele se constitui como leitor. É importante lembrar que esse novo discurso, embora “contaminado” pelas vozes alheias, se torna exclusivamente do leitor, enquanto fruto de uma prática realmente interativa, de uma reflexão madura, de uma tomada de posição irreverente, de uma voz que se deixa notar pela sua criatividade e originalidade. Se não há interação na leitura, não há nenhuma possibilidade de que seja criado um ambiente no qual a experiência discursiva individual aconteça. Se não forem propiciadas condições que favoreçam essa experiência, persistirá a falta de sentido nas

atividades de leitura e a reprodução de idéias nos debates, nos textos escritos, na vida como um todo.

Destaca-se, diante disso, a necessidade e a importância de se avaliar em que condições ambientais vivem nossos alunos no que diz respeito ao trato que se dá à leitura. Como afirma Silva (1983, p. 56),

Grande parte da aprendizagem humana ocorre através da observação do comportamento de outras pessoas. Apesar daquela frase surrada, 'Faça como eu digo; não faça como eu faço', os indivíduos, e particularmente as crianças, tendem a utilizar os comportamentos de outras pessoas como paradigmas para o seu próprio comportamento.

Conseqüentemente, o autor considera que o processo de formação do leitor está "vinculado às características físicas (dimensões materiais) e sociais (interações humanas) do contexto familiar". Para ele, a presença constante de livros, de leitores e situações de leitura constitui, em casa e na escola, um quadro específico e necessário de estimulação sócio-cultural. (idem, *ibidem*).

Quando pensamos ou falamos em livros, leitores e situações de leitura, imediatamente os associamos à idéia de escola; nem sempre nos ocorre associá-los à família. É certo que "as competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos" (SILVA, 1998, p. 27). Mas, segundo o autor, é igualmente verdade que

se num primeiro momento de sua existência a criança aprende e se situa no mundo através da atribuição de significados a pessoas, objetos e situações presentes no seu ambiente familiar, então podemos inferir que esse mesmo ambiente deve ser potencialmente significativo em termos de livros, leitores e leitura". (SILVA, 1983, p. 56).

Mais especificamente ainda, é preciso que haja "modelos e exemplos de leitura no lar (...) para que a criança possa perceber e assimilar o valor e a função social do ato de ler e, movida por mecanismos como a observação, curiosidade, identificação, etc., passe a executar esse ato em sua vida". (idem, *ibidem*).

A falta de leitores que sejam modelos e de situações de leitura que tenha sentido desemboca na falta de motivação para ler. Segundo Frank Smith

(1991, p. 219), “as crianças não aprendem através da instrução, elas aprendem através do exemplo, e aprendem atribuindo significado a situações essencialmente significativas”. A possibilidade de os jovens estudantes criarem o hábito da leitura é muito maior quando vêem os pais como modelos de leitor. Isso não significa, necessariamente, que todos os pais que sejam leitores referenciais tenham em casa filhos que sejam, na mesma proporção, leitores assíduos. Não significa também que pais que não sejam leitores não tenham filhos que possam desenvolver esse hábito. Significa, sim, que mesmo em tempos tão modernizados, mesmo que a competitividade no mercado de trabalho exija uma correria cada vez mais inevitável por parte dos pais, estes não podem se esquecer de que uma convivência sincera, profunda e prática com a leitura, em casa, transmite aos filhos o desejo, a maturidade, a autonomia, a consciência e a segurança tão fundamentais no ato de ler.

Sem desmerecer, é claro, a função primordial da escola nesse sentido, e considerando “a habilidade de leitura como linguagem e meio de fundação do sujeito-humano” (DELL’ISOLA, 1996, p. 71), é no ambiente familiar que se formam as primeiras raízes da leitura no indivíduo. E, no processo de formação e de aprimoramento da sua capacidade leitora, essas raízes ganham mais força, possibilitando-lhe ser, na sociedade, não mero “sujeito, sujeitado a algo”, mas “sujeito agente sobre algo” (DELL’ISOLA, 1996), que realmente pensa e toma decisões por conta própria.

O ambiente familiar não deve conceber a passividade no ato da leitura, mas estimular a função de “agente que busca significações” (GERALDI, 1999, p. 91). Para que isso seja possível, tanto a escolha que se faz dos materiais de leitura como o diálogo que se constrói a partir deles são importantes. Adolescentes e jovens consideram como boas leituras aquelas que, segundo Bamberger (1986, p. 11-12), “correspondem às suas necessidades internas de modelos e ideais, de amor, segurança e convicção”, pois assim elas os “ajudam a dominar os problemas éticos, morais e sóciopolíticos da vida, proporcionando-lhes casos exemplares, auxiliando na formulação de perguntas e respostas correspondentes”.

2 Coleta de dados

Para atingir os objetivos propostos pela pesquisa, 120 alunos das oitavas séries de uma escola particular de Maringá e 93 pais responderam a questionários específicos com perguntas referentes à leitura. A partir desse

material, fez-se um apontamento de dados relevantes aos aspectos que até aqui tratamos: a motivação para a leitura, o sentido da leitura e leitores modelos na vida do aluno, tanto no âmbito escolar e, especialmente, no ambiente da família.

O questionário entregue para os alunos era composto por 17 questões:

- 01- Com que frequência você lê?
- 02- Quem compra livros para você?
- 03- Além de livros, você costuma pedir revistas ou jornais para seus pais?
- 04- Você é incentivado a ir até bancas de revistas, bibliotecas, livrarias?
- 05- Você vê seu pai e sua mãe como exemplos de leitores?
- 06- Eles lêem na sua frente?
- 07- Quem é mais modelo de leitor para você?
- 08- Para você, qual leitura é obrigatória e qual é feita por prazer?
- 09- O que você lê em casa com prazer e gostaria de ler na escola também?
- 10- O que mais o agrada ou desagradava em relação a leitura?
- 11- Que tipo de leitura tem sido fundamental em sua vida?
- 12- Qual livro ou assunto lido fez sentido para você nos últimos dias? Por quê?
- 13- Que tipos de livros gosta de ler? Se não gosta de ler nenhum tipo de livro, explique as razões.
- 14- Como você define as aulas de leitura?
- 15- Como você gostaria que fossem as aulas de leitura na escola?
- 16 – Como você gostaria que fosse a relação com a leitura na sua casa?
- 17- Expresse o que significa a leitura para você.

Não é nosso objetivo listar aqui todas as respostas dadas. São citadas apenas as relevantes para apurar reflexões em torno do enfoque temático condutor desta pesquisa. Da mesma forma, não são esboçadas aqui cada uma das perguntas apresentadas nos questionários, pois nem todas sedimentam o recorte apresentado neste texto.

Para os pais, foi entregue um questionário contendo seis questões fechadas:

01- Você costuma incentivar seu filho a ler?

- Sim, sempre que posso.
- Algumas vezes.
- Já incentivei muito, agora depende dele.
- Não incentivo, isso tem que partir dele.
- Não incentivo porque eu mesmo não gosto de ler.
- Só quando percebo que está tirando notas baixas na escola.
- Outro _____

02- Que lugar ocupa a leitura em sua casa, em sua vida?

- A leitura é uma das prioridades.
- A leitura fica em último lugar.
- Nunca parei para pensar nisso.
- Não considero relevante essa ponderação sobre a leitura.
- Outro _____

03- Você tem como hábito:

- Incentivar e orientar seu filho a ler.
- Mandar ou determinar que seu filho leia.
- Deixar que as coisas aconteçam sem interferir.
- Outro _____

04- Você lê na frente de seus filhos?

- Sempre.
- Algumas vezes.
- Poucas vezes.
- Nunca.
- Outro _____

05- O que você lê?

- Livros de literatura.

- () Revistas.
- () Jornais.
- () Bíblia.
- () Outro _____

06- Você se vê como um modelo de leitura para seu filho?

- () Sim, sou um modelo de leitura para meu filho.
- () Não me vejo assim.
- () Nunca parei para pensar nisso.
- () Não sei responder.
- () Outro _____

Alguns dos pais não se contentaram apenas em assinalar as alternativas; teceram alguns comentários que, em momento oportuno, farão parte das análises.

2.1 A interação e o prazer na leitura

Quando se solicitou ao aluno: *Expresse o que significa a leitura para você*, algumas das respostas foram:

1. *Acho ela muito importante, nos dá mais conhecimento, porém eu não gosto de ler e assim ela não está sendo muito significativa para mim.*
2. *Ela não significa muita coisa, pois não gosto de ler, só quando são livros do meu interesse.*
3. *Eu não gosto, mas ela é muito importante.*
4. *Significa sonhar, viver num mundo de pura fantasia.*
5. *Leitura é ampliar as idéias e viajar sem sair de casa.*
6. *Leitura significa muito, porque é com ela que aprendemos a ler e a escrever.*
7. *Ler é um portal para outro mundo pra mim, você sai de onde está e entra em uma história, uma vida totalmente diferente, o bom é você incorporar um personagem e se interagir com a história. No fim, parece sempre uma experiência a mais.*

8. *Uma parte da construção dos meus ideais, metas e planos de vida.*
9. *Não sei o que significa, para mim leitura é ler um texto.*
10. *A leitura desenvolve a imaginação e também ajuda em relação à ortografia.*
11. *A leitura para mim não significa nada no momento, mas poderá significar futuramente.*
12. *A leitura é uma forma de saber mais sobre o mundo, melhorar na escrita, na fala e saber sobre o autor. O diálogo entre duas pessoas ou mais tem muito mais assunto quando se tem uma rotina de leitura.*

Nas respostas 1, 2 e 3, alunos declaram, de forma explícita, o que muitos outros deixaram implícito nas respostas que deram. Tais declarações trazem à tona uma questão interessante: o fato de não gostar de ler é que faz o aluno não encontrar sentido na leitura, ou o fato de a leitura não ter sentido para o aluno é que o faz não gostar de ler?

Se o aluno encontra sentido na leitura, ele aprende a gostar de ler. É mais difícil, porém, aprender a gostar de ler antes que se encontre um sentido para que a leitura seja feita com prazer. O não-sentido ou o sentido raso da leitura, no dia-a-dia dos alunos, é o primeiro fator desencadeador da falta de motivação para a leitura. Se não há um diálogo do aluno com o texto, não há interação. Sem interação não se produzem sentidos.

Por um lado, o simples fato de reconhecer a importância da leitura não significa que o aluno tenha internalizado as verdadeiras razões da importância da leitura. O aluno até sabe que *a leitura significa muito* (7), mas sua justificativa carece de argumentos convincentes. Por outro lado, dizer que a leitura *não está sendo significativa*, ou que *não significa nada*, ou *não sei o que significa*, ou ainda *não significa muita coisa* evidencia a superficialidade no ato da leitura. Os alunos já vão desmotivados para o texto e, definitivamente, torna-se impossível qualquer tipo de interação com a leitura em circunstâncias assim. Conforme afirma Kleiman (2001, p. 16), “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido”. E a falta de sentido persistirá se não for dado ao aluno o conhecimento acerca

da leitura em sua totalidade, se não lhe forem ensinadas estratégias de leitura, se não lhe forem desvendados os olhos para ler o que não está escrito, se não lhe for instigado o potencial de sujeito capaz de atribuir e reconstruir sentidos, transgredindo os pré-conceitos de leituras autorizadas.

Até as respostas aparentemente positivas denunciam um estereótipo perigoso da leitura. Nas respostas de números 4, 6 e 8, os alunos manifestam apreciar o sonho, a fantasia e o *viajar sem sair de casa*, inerentes ao ato de leitura. A leitura, de um modo geral, pode oferecer, sim, devaneios momentâneos. Mas ir para a leitura apenas em busca da experiência de *viajar sem sair do lugar* não forma leitores nem cidadãos críticos.

Alguns alunos demonstraram que o sentido da leitura está na possibilidade de, através dela, alcançar metas, ampliar idéias, melhorar a escrita, a fala, a ortografia, conhecer o mundo, tornar-se uma pessoa com conteúdo e, portanto, interessante para se conversar. Objetivos como esses facilitam a ida do aluno ao texto e fazem com que ele encontre mais sentido nas atividades de leitura. O aluno sabe o que quer e o que a leitura pode lhe proporcionar.

Essas e outras respostas dadas à pergunta, as quais não foram aqui apresentadas, revelam que não existe prazer na relação dos alunos com a leitura na escola, salvo raras exceções por parte de alguns que já descobriram esse prazer. Há alunos que também revelaram que quando a leitura acontece em casa, nos momentos de iniciativa própria, sem o peso da obrigação ou avaliação, sem ordens para que se leia, o prazer se manifesta. Ao responderem à pergunta: *O que você lê em casa com prazer e gostaria de ler na escola também?*, os alunos listaram uma série de sugestões: *revistas sobre carros, jogos, futebol, fofocas, jovens, música, drogas, animais, natureza, astronautas; livros policiais, cômicos, de poesia, auto-conhecimento; gibis, piadas da revista Playboy, resumos de novelas* e muitos outros.

O rol de sugestões sinaliza o que mais interessa aos alunos das oitavas séries e mostra que o descompromisso com a leitura é o que mais lhes dá prazer: ler para rir, para saciar suas curiosidades, ler para se divertir, para ficarem informados sobre os assuntos pelos quais se interessam. E nem tudo que aparenta ser cultura inútil merece ser descartado pela escola ou censurado pelos pais. Em casa ou na escola, pode-se oferecer aos filhos/alunos o que agrada a eles, tornando-os mais receptivos à negociação da leitura que pais e professores consideram essencial para o crescimento pessoal desses jovens.

2.2 A leitura na escola

Antes de listar uma amostra das respostas dadas às perguntas: *Como você define as aulas de leitura?* e *Como você gostaria que elas fossem?*, é importante um esclarecimento. Mesmo que, pelo menos, 80% das respostas não estejam sendo aqui apresentadas por escrito, nesta análise cada uma delas foi considerada. Estão sendo levantados tanto os aspectos positivos quanto os negativos, e as respostas ausentes disseram quase as mesmas coisas com outras palavras.

Sobre as aulas de leitura na escola, a maioria dos alunos aproveitou o momento para fazer uma simples declaração, ou um desabafo:

1. *Eu gosto muito da aula de leitura, pois podemos aproveitar para praticar mais a leitura e discutir com os colegas.*
2. *Aulas prazerosas que temos que ler.*
3. *Aulas legais, mas não dá prazer para ler.*
4. *Uma aula prazerosa, porque eu amo ler! Por isso que todas as aulas de leitura eu aproveito bem!*
5. *São muito boas, finalmente algum lugar fora de casa que dê pra ler.*
6. *Eu não gosto das aulas de leitura, pois não gosto de ler obrigada e de ler livros que eu não goste da história.*
7. *São boas, mas falta comprometimento dos alunos, muitos conversam e atrapalham.*
8. *Boas, pois é um tempo que você lê por obrigação e acaba se tornando legal.*
9. *Eu não gosto muito de ler no colégio, prefiro ler em meu quarto sozinha, por isso não consigo me concentrar.*
10. *Muito chatas. Não me interessam pelos assuntos.*
11. *Acho que elas são muito importantes, pois a maioria dos alunos não têm o costume de ler em casa e as aulas de leitura os incentivam a mudar esse hábito.*
12. *Aulas para não fazer nada, só ler.*
13. *Não gosto muito, pois não me interessam por leitura.*
14. *Elas são legais, porque eu tenho a consciência de que é muito importante ler.*

15. *Muito aproveitáveis, pois temos um tempo para ler, porém nem todos respeitam este momento.*

Na pesquisa, 59 alunos disseram *gostar* das aulas de leitura. As respostas de números 1, 4, 5 e 14 demonstram que essas aulas são agradáveis para alunos que já gostam de ler, sabem a importância desse exercício e, por isso, aproveitam bem os momentos de leitura propiciados em sala de aula.

Trinta e três alunos estão *insatisfeitos*. Como nos mostram as respostas 7 e 15, a falta de respeito e compromisso com a leitura, por parte de alguns colegas, de algum modo acaba por interferir na produtividade das aulas. Alguns alunos reclamaram da conversa em sala no momento de leitura. Outras reclamações foram mais direcionadas aos tipos de materiais oferecidos nas aulas de leitura: *livros com temas desinteressantes, jornais e revistas ultrapassados, textos longos demais* etc. Alguns pediram aulas de leitura mais frequentes e mais dinâmicas.

Dos 120 adolescentes que responderam ao questionário, 28 afirmaram, com todas as letras, que não gostam das aulas de leitura. As respostas de números 6, 9, 10 e 13 exemplificam bem alguns dos motivos pelos quais essas aulas não os conquistaram: é pela sensação de que, ainda que sejam conhecidas como aulas de leitura prazer, eles se sentem mesmo assim obrigados a ler; porque a sala de aula não é um ambiente que favoreça o conforto e a concentração necessários para a leitura; porque os assuntos propostos para leitura não interessam; pelo fato de o próprio aluno, independentemente de assunto ou ambiente, não gostar de ler.

Os alunos que deram respostas como as de números 2 e 3 parecem não ter certeza sobre o que pensam das aulas de leitura. Existe uma incoerência nas suas declarações, ou uma confissão implícita: *Aulas prazerosas em que temos que ler e Aulas legais, mas que não dão prazer para ler*. No primeiro caso, o verbo *ter* nos remete à idéia de obrigação. Mesmo sendo a leitura uma obrigação, o aluno considera a aula prazerosa. No segundo caso, o aluno não tem prazer na leitura, mas considera agradáveis as aulas. Qual, então, a verdadeira razão, para a insatisfação desses e de outros alunos que fizeram comentários semelhantes? Tudo indica que sejam esses os alunos acusados por aqueles colegas que gostam da aula de leitura, mas lamentam que nem todos tenham respeito e compromisso com ela e, por isso, conversam e atrapalham a concentração.

A resposta de número 12, *Aulas para não fazer nada, só ler*, até parece uma piada infantil por parte do aluno, mas não é. Trata-se de uma declaração muito séria que só veio, mais uma vez, confirmar o desconhecimento que um número significativo de alunos tem acerca da importância da leitura em todas as suas dimensões.

É interessante ressaltar as respostas de número 8 (*Boas, pois é um tempo que você lê por obrigação e acaba se tornando legal*) e número 11 (*Acho que elas são muito importantes, pois a maioria dos alunos não tem o costume de ler em casa e as aulas de leitura os incentivam a mudar esse hábito*). O simples fato de a leitura ainda ser vista e sentida como obrigatória não impede que o prazer se instale no decorrer do processo. Os próprios alunos têm essa consciência, sabem que podem (e muitos querem mesmo isso) aprender a gostar de ler. Outro aspecto importante é o fato de que as aulas de leitura incentivam o hábito da leitura em alunos que não o trazem de casa.

Para enriquecer as aulas de leitura, tornando-as mais agradáveis, interessantes e produtivas, os alunos sugeriram:

1. *Cada um trazia o livro, do assunto que gostasse e tivesse uma aula cada semana para isto. E tivesse leitura em diferentes locais, não só na sala de aula, mas também fora dela.*
2. *Fossem ao ar livre, cada um no seu canto, viajando no seu mundo.*
3. *Poderíamos ler mais coletivamente.*
4. *Do jeito que está, acho que é melhor continuar assim! A leitura é livre, sem o aluno ser forçado.*
5. *Gostaria que fossem mais freqüentes e silenciosas.*
6. *Com maior variedade de livros para escolher.*
7. *Estão boas do jeito que estão.*
8. *Que a professora lesse sobre um assunto bem polêmico e depois fizesse todos nós discutirmos sobre o assunto em uma roda.*
9. *Poderia ter uma sala só de leitura para relaxarmos lendo um monte de livros.*
10. *Do jeito que está já é bom, mas se tivesse uma biblioteca melhor e com ambiente perfeito a leitura estaria ótima.*

As respostas pedem, na verdade, alguns simples cuidados para que os momentos de leitura ganhem, a cada dia, uma razão de ser, um brilho e um significado diferentes. As novidades cativam e quanto mais se usarem estratégias pedagógicas que diversifiquem o trabalho com a leitura, melhor. Outro aspecto que as respostas trazem à tona é a questão da biblioteca, sua função e importância. Mas, para discuti-la, seria necessária a retomada de algumas teorias lingüísticas e não é este o objetivo deste trabalho.

2.3 A leitura na família

Não foi perguntado aos alunos como está a relação deles com a leitura em casa, mas, sim, *como gostariam que fosse essa relação*. Analisemos algumas das respostas.

1. *Do jeito que é, pois ninguém me obriga a ler.*

Para o aluno, não é preciso mudar nada. O importante é que ninguém o obrigue a ler. Caso isso aconteça, não haveria diferença entre o modo como a leitura é conduzida na escola e o modo como ela acontece em casa.

2. *Eu gostaria que meu pai e minha mãe lessem, porque assim eu ia ler também.*

O aluno não tem referenciais de leitura em casa e confessa que se sentiria motivado a ler, caso seus pais o fizessem.

3. *Até gostaria de ter o costume de ler mais, mas não me sinto muito motivada a ler, tanto quanto assisto TV ou fico na internet.*

Existem outros atrativos que competem com a leitura. Quando o jovem estudante confessa que gostaria de ter a leitura como hábito, não podemos ignorar o fato de que muitas leituras são feitas por intermédio da TV, internet e outras tecnologias.

4. *Eu acho que devia ter mais leitura, pois ficamos muito na televisão.*

Mais uma vez aparece a idéia de que a televisão afasta o indivíduo da leitura. E se a televisão toma a maior parte do tempo no ambiente familiar, tudo indica que não falta apenas leitura, falta diálogo também.¹

¹ Sobre a influência da televisão no afastamento (ou não) de crianças, jovens e adultos da leitura, veja-se: MAGALHÃES, A. M.; ALÇADA, I. *Ler ou não ler: eis a questão*. Porto Alegre: Kuarup, 1990.

5. *Eu gostaria que meus pais me incentivassem mais a ler.*

A falta de incentivo em casa pesa muito nas decisões do aluno. Receber motivação, por parte dos pais, é importante para ele.

6. *Sei lá, tá bom assim.*

Esta resposta é preocupante, principalmente porque veio de um aluno que não vê os pais como modelos de leitores. O que para ele está bom, na verdade, é a ausência total de uma convivência com a leitura no lar. Infelizmente, uma base familiar como essa, no que diz respeito à leitura, só tende a sustentar a atitude negativa do aluno frente a ela.

7. *Para mim isso não tem importância.*

É preferível um aluno dizer que gostaria que seus pais o incentivassem mais a ler do que uma resposta dessa natureza, que evidencia a completa indiferença do aluno perante a questão. E se existe essa indiferença por parte do aluno, a possibilidade de existir também por parte dos pais é muito grande.

8. *Que nós lêssemos mais, porque quase ninguém lê.*

O fato de o aluno reconhecer que ele e sua família poderiam ler mais já é um bom começo para mudar a situação, desde que o aluno manifeste esse desejo em sua casa e, fazendo-o, que os pais tomem decisões favoráveis.

9. *Gostaria de comentar mais com meus pais sobre o que li, pois ajudaria bastante.*

A leitura e o diálogo caminham juntos, o diálogo do aluno com o texto, do filho com os pais discutindo o texto. Essa interação produz não apenas maturidade, prazer, formação de opinião e criticidade, como também afinidades e afetividades no seio familiar.

10. *Acho que seria bom se todos lessem por vontade própria e se tivesse um momento de leitura coletiva silenciosa na semana, mas eles não gostariam muito dessa idéia.*

Em muitos casos, os alunos manifestam desejo de mudança nos atos de leitura e até oferecem sugestões viáveis, como a apresentada acima. Se os alunos começarem a encarar a questão da leitura em seu ambiente familiar como um desafio diário, é possível que seus pais também o façam. Se encarada simplesmente como uma utopia, a vontade de mudar fica amortecida, a idéia cai no esquecimento e o conformismo com a não presença da leitura predomina, já que nada foi feito para reverter a situação.

11. *Eu sinceramente gostaria de me interessar mais pela leitura, porém isso não é muito prazeroso em minha casa.*

O aluno lamenta sua falta de interesse pela leitura e, de certa forma, justifica-a pela ausência de prazer com a leitura em sua casa.

12. *Eu gosto da relação com a leitura em minha casa. Leitura é uma prioridade.*

13. *Acho que como está em casa está bom: uma estante de livros, lemos o que quisermos, quando quisermos, sem muita obrigação.*

14. *Já está bom, meus pais incentivam muito a leitura prazer e a leitura de informações de um mundo em transformação.*

15. *A leitura foi incentivada desde cedo em casa. Cada um lê um livro por mês.*

Felizmente, existem alunos muito bem resolvidos no que diz respeito ao apoio à leitura que recebem dos pais. Isto reflete muito no desempenho desses alunos na escola. Ao tratar da influência do leitor-modelo na vida dos alunos, enfatizaremos mais a importância desse incentivo.

3.4 O leitor-modelo

Sobre a presença, no ambiente familiar, de leitores-modelos, dos 120 alunos que responderam ao questionário, 50 afirmaram que consideram o pai ou a mãe como exemplos de leitores, 16 *não* os vêem dessa forma e 54 disseram que só *às vezes* visualizam, nos pais, esse modelo.

Para a pergunta seguinte: *Eles lêem na sua frente?* 35 responderam que *sim*; 45, que só *algumas vezes*; 40, *poucas vezes*; 4, *nunca*.

Quando perguntado diretamente aos pais: *Você se vê como um modelo de leitor para seu filho?*, 30 responderam que *sim: sou um modelo de leitor para meu filho*; 43 confidenciaram: *não me vejo assim*; 16 confessaram: *nunca parei para pensar nisso*; e 4 justificaram: *leio muito pouco por falta de tempo; às vezes; leio muito no trabalho; depende dele*.

Dos 93 pais que participaram da pesquisa, 41 disseram que *sempre lêem na frente dos filhos*; 38 o fazem *algumas vezes*; 12, *poucas vezes*; e um deles não especificou.

Parece que os pais não consideram que ler com frequência, na frente dos filhos, signifique, necessariamente, ser um modelo de leitor, visto que 41 afirmaram sempre ler na frente deles, mas somente 30 responderam *sim* para a pergunta anterior.

Para a pergunta: *Que lugar ocupa a leitura em sua casa?*, 52 pais responderam que *ela é uma das suas prioridades*; dois, que *a leitura fica em último lugar*; 30 disseram: *nunca parei para pensar nisso*; um disse *não considerar relevante essa ponderação sobre a leitura*; e oito elencaram alguns comentários como: *não é prioridade, mas leio sempre que posso*; *vejo que é muito importante, mas leio muito pouco*; *não é prioridade, mas também não está em último lugar*.

Cinquenta e oito pais têm como hábito *incentivar e orientar seu filho a ler*, 12 costumam *mandar ou determinar que ele leia*, 19 disseram que *preferem deixar que as coisas aconteçam sem interferir*, um pai respondeu que *nem se preocupa com a questão*, outro disse que *incentiva apenas a leitura de temas interessantes* e dois não manifestaram qualquer opinião específica a esse respeito.

Ainda sobre a questão do incentivo, alguns pais apresentaram os seguintes comentários no questionário:

1. *Incentivo meu filho a ler e cobro isso. Leio também para dar o exemplo e digo sempre que é lendo que se aprende. Gostar de ler é uma das formas de ser feliz.*
2. *Minha filha não precisa de incentivo.*
3. *Nunca incentivo, por falta de tempo meu e das crianças.*

A pesquisa mostra, dentre outros aspectos, que 42% dos alunos vêem os pais como leitores modelos e que 33% dos pais se consideram mesmo referenciais para seus filhos nesse sentido. Dentre aqueles que não vêem seus pais dessa forma, 19% apontaram os *professores* como exemplos de leitores, 18% indicaram *ninguém* e 21% citaram *outros* como, por exemplo: tia, irmã ou ele mesmo, o próprio aluno.

Considerações Finais

Apesar de 82% dos alunos terem um ou outro leitor-modelo como referencial, o índice de desmotivação pela leitura, em casa e na escola, ficou

na média de 51%. Os números nos levam a observar que o simples ato da leitura nunca deixará de ser uma conduta exemplar necessária no intuito de influenciar positivamente o outro, criando nele o hábito da leitura. Também são sempre fundamentais as situações de leitura criadas, desde que não mecanizadas ou artificiais, visando a esse mesmo propósito, e o contato com livros diversificados, em grande quantidade, desde a infância – uma vez que quantidade de leituras também pode gerar qualidade. Todavia, cada um desses fatores motiva a leitura, mas *só uma centelha de fogo é capaz de fazer arder toda a palha*.

Se o aluno está desprovido de leitura e continua vazio de conteúdo, muito mais do que se sentir motivado a ler, ele precisa ser completamente seduzido pela leitura. A motivação é circunstancial. A sedução é perene. E só o verdadeiro entusiasmo é capaz disso. Não nos esquecendo, é claro, de que há indivíduos que independem de qualquer interferência externa para descobrir o prazer da leitura.

Pensando em leitura, motivação e sedução, lembramo-nos das palavras de Bamberger (1986, p. 32):

Quando falamos em ‘motivação’ pensamos mais em impulsos e intenções logicamente determinados que orientam o comportamento, ao passo que as atitudes e experiências emocionais são o fator determinante dos ‘interesses’. Os interesses e motivações do indivíduo refletem-se em seu modo de vida total.

A leitura requer não apenas *atitudes*, mas que a elas sejam somadas *experiências emocionais*. As atitudes motivam, as experiências emocionais seduzem. Em virtude desta reflexão, pensamos que o conceito que se tem de leitor-modelo está aquém do que seja isso de fato. Quando os alunos falam de modelos de leitores, eles querem dizer simplesmente *leitores*. O que já é extremamente significativo, importante e fundamental. Contudo, pais e professores leitores, muitas vezes, lêem também por obrigação, lêem socialmente, lêem por ler, sem “entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (LAJOLO, 1993, p.59), sem que haja o interesse intrínseco, o verdadeiro entusiasmo pela leitura. Ser leitor-modelo é não apenas estar em pleno exercício de sua criticidade frente à leitura, mas ser um apaixonado por ela, tornando-se capaz até de seduzir, contagiando outros, em maior grau de frequência e intensidade, a se tornarem amantes da leitura.

Quando o aluno vê o professor lendo por obrigação, o pai ou a mãe lendo por ler, friamente, sem nenhuma manifestação espontânea do que aquela leitura esteja produzindo de si para dentro de si mesmo, de si para fora de si, ele *só vê* (e vendo, muitas vezes, é motivado a fazer o mesmo), *mas não sente* o valor da leitura, seu poder, suas razões, seus motivos, sua importância, suas muitas funções e utilidades.

Uma citação que traduz muito bem a leitura no sentido mais profundo da palavra é esta:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. (...) É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (BELLENGER, *apud* KLEIMAN, 2001, p. 15)

Segundo Paulo Freire (1996, p. 83), “a realidade (...) não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos lutar”. Precisamos e queremos transformar a realidade da falta de motivação para a leitura (e leitura com qualidade!), na vida de nossos filhos e alunos, de tal forma que eles experimentem a verdadeira sedução do ato de ler. Para isso, precisamos repensar, enquanto pais e/ou professores, se temos sido modelos de leitores capazes de fazer arder toda a palha, incentivando, seduzindo e formando, assim, leitores competentes, críticos, autônomos, completamente rendidos à leitura e sobre ela atuando, atribuindo sentidos e significados.

Referências

- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1986.
- BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p.69-75.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

Interação e sentidos da leitura para adolescentes

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, E. T. *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. *Criticidade e leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

Recebido para publicação em 01 de maio de 2007.

Aceito para publicação em 10 de agosto de 2007.