

Hábito de ler em língua materna: influência da escola

Elaine Maria Santos¹

A leitura é um processo através do qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, englobando tanto o reconhecimento das informações contidas, como o conhecimento prévio a respeito do assunto abordado e do autor. Trabalhada corretamente desde as mais tenras idades, os alunos passam a ver na leitura algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência. É objetivo deste trabalho analisar as motivações identificáveis nas aulas de Língua Portuguesa que auxiliam o aluno a desenvolver o hábito de leitura, tendo sido utilizada, para tal análise, uma revisão da bibliografia e análise do cenário encontrado numa turma de 8ª Série de um colégio do bairro Marcos Freire, no município de Aracaju.

Para a análise do papel desempenhado pela leitura e o modo pelo qual esta habilidade é trabalhada em sala de aula, torna-se necessária a sua definição, de modo que seja possível a correta compreensão das potencialidades do ato de ler. Segundo Chartier (2001, p. 77) a leitura “é sempre apropriação, invenção e produção de significados”, não podendo ser confundida, dessa forma, como simples decodificação de signos lingüísticos e pretexto para análises gramaticais. É, através da leitura, que histórias de vida são compartilhadas e conhecimentos são

¹ Graduada em Letras Português-Inglês pela UFS, mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

discutidos. Negligenciar esse potencial é limitar o texto ao conjunto de símbolos a serem decifrados em sua linearidade.

Um bom leitor, segundo Ruiz (1988), é aquele que lê unidades de pensamento, acompanha idéias, não focando apenas palavras desconectas. Ao ler, um encadeamento de idéias é verificado, com o intuito de se buscar a compreensão do que é lido e a não a simples decodificação de símbolos e associações entre perguntas de compreensão de texto e respostas pré-concebidas por autores de livros. Soares (1995) reforça a idéia em se identificar as características inerentes em um leitor eficiente, afirmando contemplar a leitura

a habilidade de decodificar símbolos escritos;
a habilidade de captar o sentido de um texto;
a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (SOARES, 1995, p. 8).

Associar a leitura em Língua Portuguesa a práticas apenas lingüísticas reduz a possibilidade de inclusão social pelo trabalho textual, restringindo a potencialidade que tal prática

traz. Na medida em que trocas de conhecimentos são verificadas com o hábito da leitura, fica nítida a importância das instâncias legitimadoras da fixação desse hábito. Carelli (1992) cita a família, a sociedade e a escola como importantes no processo de estabelecimento do hábito de leitura, ressaltando a necessidade em se buscar instaurar ambientes agradáveis para que alunos possam ler de forma prazerosa.

Rangel (2004) salienta o papel da escola no estabelecimento de impressões entre leitor e texto, na medida em que, segundo o autor, quando as atividades empregadas em sala se restringem ao aspecto da lingüística e da mera decodificação acabam por distanciar o aluno da leitura. A escola, nesse contexto, auxilia o aluno na tarefa de ler e de decodificar signos, mas não o ajuda na formação de leitor, por não aceitá-lo como sujeito ativo desse processo e por não considerar o aspecto social e interativo da leitura. Tal pensamento é compartilhado por Geraldi (1998) ao considerar o trabalho textual atual como “livresco”,

autoritário, mistificador da palavra escrita, a que se atribui uma só leitura, obedecendo cegamente aos referenciais dos autores e reproduzindo mecanicamente as idéias captadas nos textos tomados como fins em si mesmos. [...] não há busca; engolem-se informações prefixadas como conteúdos; não se degustam conquistas, as sopas pré-fabricadas das respostas a repetir não exigem o trabalho de cortar, mastigar, degustar a papa está pronta. (GERALDI, 1998, p. 11)

Com a falta de contextualização, de desafios e de objetivos palpáveis os alunos têm como simples tarefa a conclusão de atividades propostas, com a simples repetição de respostas previsíveis, e quase nenhum trabalho de (re) significação textual.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) enfatizam o papel da leitura para o ensino médio, sendo função dos professores facilitar a leitura de textos nos seus mais diversos gêneros, de modo a estimular a formação de alunos leitores. Por ser responsável pelo direcionamento dos estudos em sala de aula, é papel da escola se preocupar com o tipo de leitura que está sendo trabalhada, de modo a proporcionar a formação de leitores críticos, ávidos por conhecimento e capazes de fazer escolhas literárias. De acordo com Paviani (2006),

os sentidos não estão no texto em si. São construídos a partir das relações. [...] Por isso, formas de entendimento do ato de ler, como sendo o de construir sentidos, podem determinar a metodologia e as abordagens sobre questões de leitura, e sobre o conceito de hábito de ler. (PIAVINI, 2006, p.11)

A formação de leitores requer a preocupação com condições que sejam capazes de despertar no aluno o desejo com o cultivo e a apreciação de textos, iniciando-se com aqueles trabalhados em sala de aula, para só então progredir para as obras literárias. Sem a preocupação com a motivação dos alunos

para com a leitura ficará cada vez mais difícil modificar a realidade apresentada pela Câmara Brasileira do Livro (2001), a qual atesta a baixa taxa de leitura de livros no Brasil, afirmando ser apenas 1,8 livro lido no nosso país por habitante, em contraste com países como a Finlândia, com 26 livros por habitante/ano. França, com 7 livros por ano, os Estados Unidos, com 5,1 livros e a Inglaterra com 4,9 livros.

Para exemplificar o papel da escola e do professor na instauração e manutenção do hábito de leitura é de suma importância a análise dos livros didáticos adotados e as potencialidades a disposição do professor para que a motivação dos alunos seja cada vez mais acentuada durante as leituras dentro e fora de sala de aula.

Na busca por essas análises apresentamos as impressões colhidas após cuidadosa investigação do livro *“Português em outras palavras - 8ª série”*, da editora Scipione e escrito por Maria Silvia Gonçalves e Rosana Rios. O livro é dividido em 12 unidades a serem trabalhadas ao longo do 9º ano de estudos. Em sua apresentação, as autoras atestam a sua preocupação com a contextualização e com o trabalho de significação textual pretendido, ao atestar ser o mundo das palavras “o único jeito de apreender o mundo que nos cerca, pois tudo começa com elas” (GONÇAVES; RIOS, 1998, p. 3).

O livro analisado possui 63 textos de tamanhos e gêneros variados, perfazendo uma média de cinco textos por unidade, o que facilita o trabalho textual por oferecer diversidade e quebra de rotina. O aluno se depara com novos padrões, associando a idéia de que a leitura não segue nem uma regra nem uma ordem seqüencial única.

Analisando as fontes dos textos apresentados no livro, é notória a tentativa em levar ao aluno o contato com as mais diversas fontes, advindas de vários meios tais como revistas (Veja, Superinteressante, Carta Capital, etc.), autores juvenis (como, por exemplo, Monteiro Lobato), jornais (folha de São Paulo), livros didáticos (didática geral), cânones (Camões, Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos, etc.), poesias (Mario Quintana, Castro Alves, Drummond, entre outros), Letras de música (a exemplo das músicas de Adriana Calcanhoto e Raul Seixas) e histórias em quadrinho (Pato Donald, Mafalda, Charlie Brown, Ozzy, etc.). A diversidade de autores e fontes é verificada na grande variedade de temas abordados, entre os quais se destacam: inteligência, educação, universo, África, negros, miscigenação, beleza, vaidade, amor, liberdade, dinheiro, cidadania, televisão, lazer, drogas, AIDS.

Percebe-se nesse livro a introdução de textos canônicos, associando-o a um tipo de leitura de alto valor estético e de grande importância para o adolescente. Machado (2002, p. 98) ressalta a importância em inserir textos canônicos de modo a auxiliar o aluno a identificar as qualidades intrínsecas de tais obras e a trabalhar o alto “potencial de leituras que elas permitem”, auxiliando a troca de experiências e facilitando o nosso entendimento de vida. “Falamos em ouvir o canto da sereia, em narcisismo, em complexo de Édipo, em caixa de Pandora, em calcanhar de Aquiles” (ibidem, p. 29), termos impregnados no Português e que podem ser trabalhados em sala de aula desde as primeiras séries do ensino médio, preparando os alunos para obras canônicas dotadas de alta carga literária e de significação.

Apesar da diversidade de tópicos trabalhados no livro *Português em outras palavras*, incluindo temas ligados à cidadania e educação, faltam no livro em questão assuntos que despertem o interesse do leitor juvenil. Ao falar de amor, por exemplo, o livro aborda textos mais clássicos como um trecho de Senhora, de José de Alencar e a poesia “*Aos namorados do Brasil*” de Carlos Drummond de Andrade, não incluindo histórias da vida corriqueira de um adolescente, com paqueras de escola ou sofrimentos de amores não correspondidos. A não inclusão de histórias compartilhadas acaba por afastar o aluno, que passar a ver no livro didático uma fonte de histórias distantes, compreendendo as situações vividas por adultos e por pessoas que não têm os mesmos sentimentos de um adolescente.

Tomando essa unidade, pode-se analisar o modo pelo qual o texto é trabalhado no livro em questão. Após a apresentação de um trecho de “Senhora”, os autores pedem que sejam copiadas partes que comprovem afirmações já feitas, o que direciona uma interpretação já estipulada pelas autoras do livro. Em um segundo momento, o livro disponibiliza um quadro chamado “*Repensando a história*” no qual o aluno é levado a fazer algumas reflexões sobre os pontos destacados, reforçando opiniões já postas.

Suscitar reflexões deve ser o papel de todo livro didático de Língua Portuguesa. Percebe-se, no entanto, que as questões levantadas por este livro são muito sóbrias e exigem um poder de inferência tal que pode não ser contemplado por adolescentes de cerca de 14 anos. Entre algumas questões abordadas nesta unidade o aluno é convidado a tecer comentários sobre as características psicológicas dos personagens do texto, bem como revelar do que Aurélia estaria tentando se redimir junto a Deus.

Questões abertas, que, segundo a autora, têm respostas determinadas a serem alcançadas, o que confirma a tentativa imposta pela maioria dos livros didáticos em se obter significados pré-concebidos. É destacado, em outra questão, um julgamento de valor, sem que o leitor tenha o direito a opinar sobre este valor já julgado. O aluno, neste exemplo, é convidado a analisar a assertiva: *“A argumentação de Seixas, principalmente no décimo parágrafo, está perfeita. Por que não nos convence?”* Perguntas dessa natureza se mostram tendenciosas não abrindo espaço para reflexões mais aprofundadas. O aluno é levado a aceitar a afirmativa feita, restando, tão somente, buscar recortes no texto que justifiquem opiniões pré-formadas e impostas.

Após a análise do livro didático adotado na escola pública X do bairro Grageru, foi feita uma entrevista à professora P.A.S. de 25 anos sobre as atividades de leitura empregadas em sala de aula e o feedback obtido pelos alunos. A professora ressaltou a dificuldade em se conseguir alunos motivados para as aulas em decorrência de assuntos, embora muitas vezes interessantes, com teor não condizente com a realidade dos mesmos. A docente também citou o caráter impositivo das atividades disponibilizadas pelos livros, que, ao tolher os alunos, os distancia ainda mais das atividades propostas. Foi citado, por exemplo, o depoimento de um aluno que, segundo a educadora, ao não concordar com a afirmativa do livro e tendo que justificar a assertiva disse: *“professora, vou escrever qualquer coisa, não concordo com isso mesmo”*. Esse depoimento vem confirmar as impressões levantadas através da análise do livro, uma vez que, não formando um sentimento de identidade com o texto abordado ou com as afirmações feitas pelo autor, o aluno se coloca numa postura defensiva,

distanciando-se ainda mais dos debates sugeridos e afastando-se do hábito de ler.

P.A.S. afirmou não ter alunos motivados para a leitura, conseguindo melhores resultados quando traz histórias reais colhidas da Internet, ou textos de revista que narrem assuntos de repercussão local ou nacional, como foi o caso da morte da garota Isabella Nardoni ao ser atirada pela janela do apartamento onde seu pai morava em março de 2008, notícia essa divulgada por várias revistas. Ao trazer essa matéria para sala de aula, a professora afirmou ter presenciado um verdadeiro interesse para com a leitura e uma maior participação nas discussões feitas em sala. A professora utilizou perguntas mais abertas que provocassem análises mais pessoais obtendo grandes êxitos em sala de aula. Esta atividade não só gerou maior interesse nas atividades de leitura feitas como também nas atividades de escrita, verificando-se uma maior identificação do leitor com o assunto narrado.

Esse interesse verificado na aula da professora P.A.S. está em consonância com a opinião de Bauman (2005) ao defender estarmos em um mundo de constantes (re)construções identitárias, feitas e refeitas na medida em que entramos em contato com novas situações que causem comoção ou que nos aproxime em decorrência de interesses partilhados. Este autor menciona sermos pertencentes a uma verdadeira identidade “guarda-roupa”, uma vez que nos revestimos de situações colocadas pelo mundo e que nos causa simpatia ou repúdio. É papel da escola inserir-se nesse contexto de trocas, apresentando oportunidades que permitam aos alunos exporem as suas opiniões, de modo a permitir que identificações, mesmo que

passageiras, sejam presenciadas, num verdadeiro processo de interação e inserção social.

Trabalhar a leitura não significa ler o texto em sala e pedir aos alunos que respondam as atividades propostas. A leitura, muito mais do que um conjunto de procedimentos, necessita de uma atenção especial por estar intimamente relacionada ao processo de construção de sentidos em um mundo de constantes mudanças e repleto de opções que competem com o livro na preferência dos jovens.

A leitura só pode ser verdadeiramente trabalhada quando conscientemente relacionada ao conhecimento prévio do aluno e à contextualização necessária que possa unir textos contidos em livros didáticos e as realidades presenciadas por nossos alunos.

Cabe ao professor de LP um árduo trabalho de preparação de aula quando da utilização do livro didático, uma vez que, seguindo-se os passos impostos pelo livro, um desenvolvimento de leitura crítica nem sempre é observado. Alunos acostumados a reproduzir frases do texto ou a comentar conclusões já levantadas tendem a não se interessar em buscar um sentido para os textos lidos, associando a leitura a uma simples tarefa de decodificação de signos e localização de respostas no texto trabalhado.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt, *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchio; tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2005

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações curriculares para o ensino médio*; volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação básica. Brasília : MEC/Secretaria da Educação Básica

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Retrato da leitura no Brasil*. Pesquisa realizada por A. Francescini Análises de Mercado. Arquivo eletrônico. Formato: Power Point. Disponível em: www.cbl.org.br, 2001.

CARELLI, A. M. *Produção científica em leitura*: dissertações e teses. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1992.

CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

GERALDI, J. W. O ensino é livresco, mas sem livros. In: SILVA, E. T. *Elementos da pedagogia da leitura*, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GONÇALVES, Maria Sílvia e RIOS, Rosana. *Português em outras palavras* – 8ª série. São Paulo: Scipione, 1997.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Hábito da leitura como uma prática cultural. In: PAVIANI, N. M. S. *Linguagem e práticas culturais*. Caxias do Sul: Educs, 2006

RANGEL, M. *Dinâmica de leitura para sala de aula*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. Alegre: Mercado Aberto, 1995.

RUIZ, J. Á. Estudo pela leitura trabalhada. In: RUIZ, J. A. *Metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

SOARES, M. *As condições sociais da leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.